BIBLIOTHECA
REGIA
MONACENSIS.

Die
Elementar-Schule
für's Leben
in der
Grundlage
zur
Reform des Unterrichts

von

Dr. Graſer,
Verfaſſer der Divinität oder des Prinzips der einzig wahren Menſchenerziehung.

Erſter Band.

Vierte durchaus verbeſſerte und vermehrte Auflage.

Hof und Wunſiedel
bei Gottfried Adolph Grau.
1839.

Die

Elementar-Schule für's Leben

in der

Grundlage

zur

Reform des Unterrichts

von

Dr. Graſer,
Verfaſſer der Divinität oder des Prinzips der einzig wahren Menſchenerziehung.

Erſte Abtheilung.

Unterrichtswiſſenſchaft.

Vierte durchaus verbeſſerte und vermehrte Auflage.

Hof und Wunſiedel
bei Gottfried Adolph Grau.
1839.

252. D

L'inhabitude de penser dans l'enfence en ôte la faculté durant le reste de la vie.

Rousseau.

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Vorrede
zur erſten Auflage.

Es iſt einmal Zeit, daß das Volks-Schulweſen aus dem ſchmählichen Zuſtande der Niedrigkeit und Geringſchätzung, in welchem es nun ſchon ſeit Jahrhunderten ſich erbärmlich fortſchleppte, zu der Achtung und Berückſichtigung empor gehoben werde, welche ihm als einem der wichtigſten Verwaltungszweige im Staate gebühren.

Wenn auch Regierungen mit dem rühmlichſten Intereſſe dem Gegenſtande eine beſondere Aufmerkſamkeit weihen, und ihre Tendenz, das Schulweſen mehr geachtet und befördert zu wiſſen, durch die ſchönſten Verordnungen an den Tag geben: ſo wird es doch immer noch von ſo manchen Beamten nur als eine außer der Staatsverwaltung beſtehende, wenn nicht überflüſſige, doch geringfügige Sache angeſehen.

Es iſt in der That für den Pädagogen, welcher ſich auf eine höhere Stufe, als die der Schule und ihrer Methoden geſtellt hat, eine niederſchlagende Beobachtung, bei manchen ſonſt eifrigen Beamten gegen das Schulweſen nicht bloß eine Gleichgültigkeit, ſondern eine Geringſchätzung, ja ſogar einen ſolchen Widerwillen gegen daſſelbe wahrzunehmen, daß ſie lieber vom Meiſterrechte eines Schneiders und Schuhmachers als vom Ernennen eines Schulmeiſters, lieber von der Aufſtellung eines Ge-

richtsdieners, eines Dorfſchultheißen, ja eines Nachtwächters, als von der eines Jugendlehrers ſprechen hören, lieber zur Herſtellung eines Pflaſters, eines Gemeindehauſes, ja eines Hirtenhauſes die Hand bieten, als zur Errichtung eines Schulhauſes, und dadurch den Wahn der Gemeinden beſtärken, daß die Schule gar nicht einmal zu ihren Bedürfniſſen gehöre, keinen Platz auf ihrem Gemeinde-Etat verdiene, ſondern erſt dann, wenn alle ſonſtigen Gemeinde-Bedürfniſſe befriedigt ſind, um die Zuwendung des etwa noch übrig gebliebenen ſich bewerben könne. Das Schulweſen iſt ſolchen Beamten eine läſtige Nebenſache, die Schulmeiſter ſind ihnen ärgerliche Plagegeiſter, und Schulaufſeher und Schulräthe beſchränkte und läſtige Pedanten. Allein, wenn dieſe Anſicht der Sache und dieſe Stimmung gegen dieſelben noch hie und da wahrgenommen wird, iſt ſie denn auch den Beamten ſo ſehr zu verargen? Liegt nicht eine große Schuld davon im Verhältniſſe des Schulweſens ſelbſt? Hat ſich bis jetzt das Schulweſen in der Regel auch ſchon anders gezeigt, als wie eine gemeine Schulmeiſterei, die nur damit beſchäftiget iſt, den Kindern das Leſen, Schreiben, Rechnen und den Katechismus zu lehren? Und wenn ſich es auch höher heben wollte, wenn es mehrere Lehrgegenſtände in ſeine Sphäre zog, wenn es mit Methoden prahlte, blieb es darum nicht immer noch ein von der Staatsverwaltung iſolirtes für ſich fortwirkendes Gewerbe?

Das Schulweſen muß ſich als einen der wichtigſten Staatsverwaltungszweige darſtellen, und zwar zugleich ſeine innigſte Vereinigung mit allen übrigen, ſeinen bedeutenden Einfluß auf alle übrige darthun. Die Regierung muß in der Schule das Volk, das ſie zu regieren

hat, im Keime ſehen, und alle die Zweige ihrer Verwaltung, welche die Leitung eines reifen Volkes zum Bedürfniß macht, in der Schule vorbereiten.

Das ſchöne Leben des Volkes in einem wohlgeordneten Staate, die gleichvertheilte und harmoniſch in einander greifende Thätigkeit und der dabei gemeinſame Fleiß, der immer regſamere Betrieb der Agrikultur, das immer mehr emporſtrebende Veredeln der Gewerbe, der immer mehr aufblühende Handel, der immer ſchöner ſich entfaltende Sinn der Künſte, die immer geiſtige ſich ſelbſt ordnende Gemeinde=Verfaſſung, das immer mehr ſich verſtärkende Intereſſe der Einzelnen für Recht und Gerechtigkeit und darum das immer lebhaftere Streben, zur Beſeitigung des Unrechts ſelbſt Hände und Kräfte zu bieten, der immer ſtärker erwachende Gemeindeſinn, der immer mehr erglühende Patriotismus, die von ihm ausgehende Liebe zum Regenten, das feſte Vertrauen auf ſeine Regierung, die Hochſchätzung und Ergebenheit gegen die Diener des Staates, das bereitwillige Hingeben zur Erhaltung des Ganzen, endlich was der Staaten Grundfeſte iſt, der immer lebendigere Glaube an Gott, den Gründer der Staaten, den Vater der Menſchen, den Urheber alles Seins. —

Wann und wie will der Staat das Leben ſeines Volkes von dieſer Art wünſchen, fordern und ſehen, wenn es in der Schule nicht vorbereitet und, wie alles in der Natur, nach und nach zum Keime und zur Blüthe gefördert wird? Woher kommen denn die Schwierigkeiten, welche oft auch die kräftigſte Regierung in ihrem Verwaltungsgange ermüden und lähmen, als daher, daß ſie

es mit keinem zur Regierung vorbereiteten — das heißt, mit keinem erzogenem Volke zu thun hat?

Die ſo oft beklagte Unwiſſenheit, Rohheit und Halsſtarrigkeit des niederen Volkes, ſeine unabläſſige Anhänglichkeit an das Herkommen, ſeine Trägheit in Bezug auf Verbeſſerung ſeiner Gewerbe, ſein boshaftes Streben gegen jede Neuerung, ſeine Zerſtörungsſucht gegen alles, was Kultur und Kunſt hervorbringt, ſeine Gleichgültigkeit gegen Anſtalten der Schule und der Wohlthätigkeit, ſein Mißtrauen gegen die Regierung und ihre Diener, ſeine verderbliche Bigotterie in der Religion, ſein ins Unmenſchliche ausartender Fanatismus — ſind dieſe traurigen Mängel nicht hauptſächlich die Quelle der Schwierigkeiten, mit welcher die Regierungen am meiſten zu kämpfen haben?

Um wie viel erleichteter würde der Gang einer Regierung, um wie viel gedeihlicher beſonders auch das Streben der Kirche ſein, wenn beide es mit einem erzogenem Volke zu thun hätten! Allein wie ſoll die bisherige Schule dieſes leiſten? Ein ABC, ein Buchſtabiren oder Lautiren und Leſen lernen legt dazu keinen Grund; eine Anweiſung im Schön- und Rechtſchreiben, eine Uebung im Zählen und Meſſen liefert keinen Beitrag zur Bürgerbildung und die Erlernung eines Katechismus macht keinen Chriſten. Erziehung nur kann einen erwünſchten Erfolg hervorbringen. Die Schule muß daher ein anderes Inſtitut werden — was die Regierung für das Volk iſt, muß die Schule für die Kindheit ſein. Dem Schulaufſeher und Schulleiter muß dieſes Leben des Volkes im Staate nach allen ſeinen Beziehungen vor Augen ſchweben, und ſein Beruf muß ſein — den Gang der natür-

lichen Entfaltung der Menſchen=Pflanze dem Schullehrer als Pfleger vorzuzeichnen, ſo wie für die genaue Beobachtung des Ganges zu ſorgen.

Es kann daher kein Schulleiter den Forderungen ſeines Berufes entſprechen, ohne einer Seits die Idee des Staats und ſeiner Verwaltung, und anderer Seits die Idee der in ihm und für ihn ſich entwickelnden Menſchheit immer ſich vorzuhalten. Staatswiſſenſchaft iſt daher dem National=Erzieher eben ſo unentbehrlich, als Religionswiſſenſchaft (nicht Theologie oder Dogmatik) dem Menſchenerzieher. In wie fern aber jedes Amt ſeine unaufhörliche Uebung fordert, um als Kunſt betrieben zu werden, ſo kann auch der Schulleiter als National=Erzieher ſein Amt nicht mit dem gedeihlichſten Erfolge verwalten, außer er bleibt einer Seits in ſteter Kenntniß des Regierungsganges ſeines Vaterlandes und anderer Seits unnachläſſig dem Studium der Menſchenerziehung im allgemeinen hingegeben. Die unnachläſſige Theilnahme an dem Gange der Regierung ſeines Vaterlandes muß ihn nicht nur vor dem den Schulmännern ſo leicht gefährlichen Pedantismus bewahren, ſondern ihm auch ſtets die beſondern Momente bemerkbar machen, auf welche ſeine pädagogiſche Thätigkeit ſich beſonders zu beziehen hat und das immerwährende Studium der Menſchenerziehung muß ihn vor dem Formalismus, Routinismus und Mechanismus ſchützen, zu welchem ihn ſein Amt als — Geſchäft verführen könnte.

Auf dieſe Weiſe wird aber das Schulweſen ſich mit der Staatsverwaltung verſchmelzen und des gedeihlichſten Erfolgs ſich freuen.

Die Ideen zu dieſer Schulerziehung fürs Leben anzu=

geben, zugleich aber die Art und Weiſe vorzuzeichnen, wie ſie erzielt werden könne, das iſt der Zweck eines Werkes, von welchem hier die Grundlage erſcheint.

Ueberzeugt, daß Unterrichts-Methoden ohne alle leitende Prinzipien in den Händen der Lehrer zu mechaniſchen Formen ausarten, und darum das erwünſchte Gedeihen nicht haben können, habe ich hier die leitenden Prinzipien ſo kurz und gemeinfaßlich, als möglich, vorausgeſchickt und ſodann den Gang der Methode vorgezeichnet.

Von dieſem Geſichtspunkte aus muß auch die Behandlung des Ganzen beurtheilt werden.

Der Gegenſtand iſt zu wichtig, als daß ich nicht jeden unſerer vortrefflichen Männer in der Pädagogik auffordern ſollte, die Idee dieſer Schulerziehung mit aller Aufmerkſamkeit und Strenge, aber auch mit Unbefangenheit zu prüfen.

Ich habe zwar die Idee lebhaft vor mir — ich durchſchaue das organiſche Leben der Schule, wie die Idee ſie fordert; allein wem gelingt es immer ganz, das, was er im Geiſte vor ſich ſieht, auch im Worte bündig und ſchön darzuſtellen? So viel kann ich verſichern, daß die Wirkungen der Praxis, in wie weit ſie bereits gezeigt werden können, Freude und Bewunderung erregen, obgleich diejenigen, welchen die Praxis in meinem Wirkungskreiſe anvertraut iſt, ſelbſt noch Anfänger in der Wiſſenſchaft und Kunſt ſind.

Dies mag auch der Grund von der ſo unerwarteten Anzahl der Beſtellungen ſein, daß über 200 nicht befriedigt werden können, darum der Druck der zweiten Auflage unverzüglich beginnt, und die Namen aller Subſcribenten dieſer vorgedruckt werden müſſen.

Bayreuth, den 27. Mai 1817.

Der Verfaſſer.

Vorrede
zur zweiten Auflage.

Der ſchnelle Abſatz der erſten Auflage, und die vielfältige dringende Nachfrage nach Exemplaren, macht die zweite Auflage unverzüglich nothwendig. Eben darum konnte der Verfaſſer ihr nicht die Aufmerkſamkeit weihen, um manche Stellen nach ſeinem Wunſche umzuarbeiten. Indeſſen konnte er die Gelegenheit nicht unbenützt laſſen, dem Publikum noch einige Erinnerungen mitzutheilen, um die Tendenz der Elementar-Schule fürs Leben noch bemerkbarer zu machen. Die eine iſt die Abhandlung über die Frage: Woher kommt in unſern Tagen das Verderben der Menſchen, die zweite iſt die Abhandlung zur Beſeitigung zweier Wahne, des einen von manchem Gelehrten, als ziele die Elementarſchule fürs Leben nur auf die gemeine Lebensbrauchbarkeit ab, und des andern von manchem Lehrer, als ſeie das Ganze nur auf das ſchnelle Erlernen des Leſens und Schreibens abgeſehen.

Gerne möchte er noch einem gutgemeinten Beſorgniſſe begegnen, dem nämlich, als fordere die Unterrichtsmethode der Elementarſchule fürs Leben, ausgezeichnete Lehrer, und könne von den Lehrern von gemeinem Schlage nicht erfaſſt werden. Doch! Demonſtrationen, wodurch eine entgegengeſetzte Ueberzeugung bewirkt werden ſollte, würden hier wenig frommen, denn nur die Erfahrung kann hier am beſten zur Ueberzeugung helfen.

Der Verfaſſer kann wohl eine ſolche Erfahrung aufweiſen, indem er eine ziemliche Anzahl von Lehrern aufzuweiſen vermag, welche ohne alle Vorbildung und Studium einen didaktiſchen Unterricht nur von 8 bis 9 Monaten genoſſen, und doch die Wirkungen in ihrer Schule hervorbringen, welche ihre Vorgeſetzten mit Zufriedenheit bewundern und die Aeltern mit Freude erfüllen.

Möchte es ihm nur gelingen, ſolche Lehrer in großer Anzahl wirken zu ſehen; dann würde er gewiß auch die Freude erleben, daß ſein Streben die erwünſchten Früchte reichlich bringe.

Möchte es ihm aber vor allem gelingen, die Schulleiter und Schulaufſeher für die Idee ſeines Strebens ſelbſt zu gewinnen, die keine andere iſt, als die Idee der organiſchen Menſchengemeinſchaft frühzeitig im Menſchengemüthe hervor zu locken und immer lebendiger auszubilden; dann erſt wird der rechtliche Bürgerſinn und die mächtige Vaterlandsliebe einer Seits, die warme Menſchenliebe und der fromme Kirchenſinn anderer Seits, natürliche Stimmung des Gemüthes der Menſchen werden, aber auch unerſchütterliche Dauer haben, indem ſie auf der Idee der alles umfaſſenden Gottheit beruht. Dann werden die Erſcheinungen des Zeitgeiſtes, die Anordnungen des Staates und die Beſtrebungen der Kirche der eigenſüchtigen Kritik zu unterwerfen, von ſelbſt verſchwinden, und ein frömmerer Zeitgeiſt wird nur auf die Erhaltung und Beförderung einer organiſchen Einheit, ſo wie im Innern auf eine harmoniſche Entwickelung der menſchlichen Kräfte hinſtreben, damit das Göttliche, das der Vater dem Geſchlechte eingebahr, immer mehr ſich an ihm zeige.

Bayreuth, den 20. März 1818.

Der Verfaſſer.

Vorrede
zur dritten Auflage.

Ueber die verderblichen Wirkungen des Schulmeiſterthums habe ich mich in den Schriften: Erſter Kindes-Unterricht, erſte Kindes-Qual, und — das Schulmeiſterthum mit der Elementarſchule fürs Leben im Kampfe hinlänglich geäußert; ich enthalte mich alſo hier, gegen die Anhänger deſſelben noch ein Wort zu verlieren, denn ſie ſcheinen zu ſehr an ihrem Zunftgeiſte zu hängen.

Ich wende mich daher nur zu den einſichts- und liebevollen Schulmännern, welche mit einem edleren Triebe die Jugend-Erziehung zu fördern, ſich der Idee des Lebens-Unterrichts ſchon bemächtigt haben, um ihnen zu ſagen, wie ſehr ich mich bemühe, ſie in ihren Abſichten und Wünſchen zu befeſtigen.

Die öffentlichen Urtheile über die Elementarſchule fürs Leben in ihrer Grundlage, ſo wie die ſchmeichelhaften Zuſchriften von ſo vielen achtungswürdigen Schulfreunden, waren für mich ein mächtiger Antrieb, den zweiten Theil der Elementarſchule fürs Leben zu bearbeiten, um die Steigerung des Lebens-Unterrichts näher anzudeuten, und ſomit die Entwickelung der jetzigen Generation nach den Zeitbedürfniſſen zu befördern.

Allein in der Mitte der Arbeit begriffen, erhielt ich

von der Buchhandlung die Nachricht, daß eine ſchleunige Bearbeitung der dritten Auflage des erſten Theils dringend nothwendig ſei. Ich mußte darum jene Arbeit beruhen laſſen.

Ich ſuchte nun meinen Dank und meine Achtung den geiſtigen Schulmännern dadurch zu beweiſen, daß ich mir es angelegen ſein ließ, die Grundſätze des Unterrichts fürs Leben noch gründlicher zu deduciren, die Folgerungen als Regeln beſtimmter zu entwickeln, und die Vorſchriften für die Praxis deutlicher hervorzuheben. Eben aus dieſem Grunde nahm ich faſt durchaus eine Umarbeitung der zweiten Auflage vor. Es war mir dabei hauptſächlich darum zu thun, den Standpunkt der Elementarſchule fürs Leben für die noch ſchwankenden Zeitverhältniſſe mehr zu ſichern.

Es hat ſich in den Völkern ein Geiſt entwickelt, ähnlich dem im Knaben, wenn er in die Periode des Jünglings-Alters tritt — ein Geiſt, der nach Selbſtſtändigkeit ringt, ohne noch die Idee einer vernünftigen Selbſtſtändigkeit klar vor Augen zu haben. Eben daher kommt auch das Drängen, Treiben und Stürmen, wodurch nicht nur von Manchem alle Ordnung der Dinge, ſondern ſelbſt die heiligſten Grundſätze der Staats-Verhältniſſe umgekehrt werden. Die Entſtehung und Wirkung dieſes Geiſtes iſt eine natürliche Folge der Völker-Entwickelung, und es ſcheint darum das gewaltſame Entgegenwirken eine ſo bedenkliche Sache zu ſein. Waffen dürften dieſen Geiſt nicht mit vollſtändigem Erfolge bekämpfen, und Polizei-Maßregeln allein ihn nie mit aller Sicherheit bewahren.

So wie des Jünglings Geiſt ſich behaglich und ſtolz fühlt, wenn der Vater ihn an dem Familienrath Theil

nehmen läſſt, ſo ſcheint der Zeitgeiſt, welcher gegenwärtig das größere Publikum ergriffen hat, auch nur in Konſtitutionen ſeine Beſchwichtigung und Beruhigung zu finden. Allein auch die weiſeſte und vortheilhafteſte Konſtitution wird die Ruhe und Wohlfahrt des Volkes nicht erzielen, wenn dieſer noch ſchwankende Zeitgeiſt nicht eine angemeſſene Leitung erhält. So wie eine ſolide Konſtitution für ein Volk nothwendig wird, ſo muß aber auch das Volk für dieſe Konſtitution gebildet werden. Die Volks-Erziehung iſt darum in keiner Zeit ein wichtigerer Gegenſtand geworden, als in der unſrigen.

Auch die vortrefflichſte Konſtitution hat für die Menſchen ihre Gefahren, wenn jene nicht die Verfaſſung zu würdigen vermögen, oder nach ihr zu leben geſtimmt ſind.

Ein ſich freigegebenes Volk ohne hinreichende zweckmäßige Nationalbildung wird nur der Spielball einzelner umgreifender Menſchen, und ein ſolches Volk ohne vorgängige Bildung ſetzt ſeinen Stolz nur in die ſtarrſinnige Widerſetzlichkeit gegen höhere Anordnungen, oder gar in die rohe Geringſchätzung der Obrigkeit.

Schädliche Gährungen, und mit dieſen die Störung der gemeinſchaftlichen Wohlfahrt ſind das traurige Reſultat! —

Das Volk bedarf demnach vor allen eine Kenntniß ſeiner Lebens-Verhältniſſe, es bedarf auch vorzugsweiſe einen ſolchen Gemeindeſinn, damit es ſich willig in höhere Anordnungen füge, und indem es ſeine eigene Wohlfahrt im Einzelnen ſucht, auch die des Ganzen nicht aus dem Auge verliere, dabei mit Vertrauen ſeinen Obern begegne, und mit Liebe ſeinem Fürſten zugethan bleibe. Allein wie ſoll ein Volk anders erzogen werden, als durch die Schule? — Die Schule iſt das einzige Inſtitut dieſer

Erziehung. — Die Schule muß daher eine Reform nach unſeren Zeitverhältniſſen erhalten.

Allein kann ſie wohl eine zweckmäßigere erhalten, als nach den Grundſätzen der Elementarſchule fürs Leben?

Es muß darauf ausgegangen werden, daß aus dem Familienſinn ein Gemeindeſinn, aus dem Gemeindeſinn ein verſtändiger Unterthanenſinn, und mit dieſem warme Regenten- und Vaterlands-Liebe erzeugt werde.

Je mehr demnach die Elementarſchule fürs Leben, die einzig darauf ausgeht, erkannt werden wird, deſto mehr wird ſie ihre Aufnahme bei den höheren Staatsmännern ſelbſt finden. Aber darum müſſen wir auch um ſo mehr darauf bedacht ſein, die Richtigkeit ihrer Grundſätze zur allgemeinen Ueberzeugung zu befördern und ihren Erfolg in der Wirklichkeit nachzuweiſen. In wie ferne mir es gelungen iſt, das erſte zu erzielen, muß ich nun erwarten. Ich habe wenigſtens nach Kräften meine Bemühungen dahin gerichtet. Allein ich habe leider! auch bei jedem Schritte in dieſer neuen Arbeit die Schwierigkeit gefühlt, welche mir ein drangvolles Geſchäfts-Verhältniß in den Weg legte. Ich konnte, beſonders in dieſem Winter, ſelten die, zu ſolchen Arbeiten nöthige, auf mehrere Stunden ununterbrochene Muße erhalten, um meiner Darſtellung die erwünſchte Klarheit, Korrektheit und Reinheit des Ausdrucks zu gewähren, welche nur die Früchte eines ruhigen Nachdenkens ſind.

Da der Grund dieſer Unvollkommenheit nicht in meiner Schuld liegt, ſo erwarte ich von dem billig denkenden Beurtheiler die Nachſicht, um die ich bitte.

Bayreuth, den 22. April 1821.

Der Verfaſſer.

Vorrede
zur vierten Auflage.

Das Erziehungs- und Unterrichtsſyſtem des Verfaſſers hatte das erwünſchte Glück in den bedeutenſten Zeitſchriften als höchſt wichtig, und von vielen als Normgebend, angerühmt zu werden.

Unter dieſen gewann das Werk, die Elementarſchule fürs Leben, in der Schulmännerwelt das vorzüglichſte Intereſſe, ſo, daß in einem kurzen Zeitraume drei zahlreiche Auflagen von demſelben vergriffen wurden, und die vierte ſchon ſeit mehr denn ſieben Jahren vermiſſt und allſeitig verlangt wurde.

Sonderbar muß es darum erſcheinen, daß der Verfaſſer, etwa — untreu ſeinen eigenen Anſichten und Abſichten, eine Reform des Unterrichts zu begründen, oder in ſeinem Eifer für die gute Sache, ja heilige Angelegenheit muß man ſagen — erkaltet zu der Indolenz herabſinken konnte, vermöge welcher er die Bearbeitung einer neuen Auflage unterließ.

Dieſer — entweder die Kraft oder die Geſinnung des Verfaſſers in ein räthſelhaftes Licht ſtellende Anſchein

einer pflichtwidrigen Saumſeligkeit fordert ſicher eine Rechtfertigung, und ich fühle mich aufgefordert, ſie hier wenigſtens oberflächlich zu geben.

Im Gebiete der nach göttlicher Beſtimmung fortſchreitenden Menſchenbildung kommen ſo manche unerfreuliche Unterbrechungen, oder den Gang hemmende Verhältniſſe zum Vorſchein, über welche ſich die, dem heiligen Berufe Geweihten, als über beſondere Verhängniſſe, die Rathſchlüſſe ewiger Vorſehung anbetend, beruhigen müſſen, um in ihren Streben nicht zu verzagen.

In einem ähnlichen Verhältniſſe befinde auch ich mich als Verfaſſer der Elementarſchule fürs Leben. Aus dem reinen Trieb die Prinzipien der wahren Menſchenbildung ins Licht zu heben, ſchrieb er früher das Werk: Divinität, oder Prinzip der einzig wahren Menſchenerziehung.

Mit derſelben Geſinnung, und zwar mit der beſonderen Abſicht, den Weg näher anzuzeigen, auf welche der Unterricht, das durch jene Prinzipien vorgeſteckte Ziel, auf den erſten Stufen der Menſchenentwickelung erreichen könne, ſchrieb ich denn auch die Elementarſchule fürs Leben in der Grundlage.

Mit demſelben Eifer würde ich denn auch die vierte Auflage bearbeitet haben, allein ich wurde unglückſeliger Weiſe in ein anderes literariſches Geſchäft gezogen, das mir Kopf und Hände in Feſſeln verwickelte, die ich nicht von mir zu ſchleudern vermochte*).

*) Es wird eine Zeit kommen, wo eine genügende Aufklärung darüber gegeben werden kann, und wo vielleicht die juridiſche Theſe ſum-

Ein eigenes Verhängniß muſſte daher die weitere Verbreitung der ſo vielſeitig anerkannten Lehre aufhalten. Indeſſen die Unterbrechung ſeit einem ſo großen Zeitraume wird ſicher auch wieder ihre vortheilhaften Folgen haben. Ich konnte die über die Elementarſchule fürs Leben verbreiteten Urtheile, Erinnerungen und Wünſche aufzählen, prüfen und berückſichtigen, was ich auch in der Bearbeitung der nun gegenwärtigen vierten Auflage wo möglich ſchon gewiſſenhaft beobachtete.

Ich habe, wie ich oben ſchon erwähnte, über die Lehre im Allgemeinen nur erfreuliche und ermunternde Urtheile erfahren, welche in mir die Ueberzeugung beſtärkten, daß die Elementarſchule fürs Leben in der Grundlage als allgemeine Geſetzgeberin für die Schule werde anerkannt werden, ſo zwar, daß ihre Prinzipien überall den Verordnungen und Vorſchriften für die Schule zu Grunde gelegt, und nur hie und da, wie es mit den juridiſchen und politiſchen Geſetzbüchern zu gehen pflegt, beſondere Modifikationen angebracht werden würden.

Dieſe Ueberzeugung mußte in mir noch um ſo lebendiger werden, nachdem Einwürfe, Zweifel und Gegenerinnerungen, die hier und da zum Vorſchein kamen, ſelbſt von andern beſſern Kennern der Lehre für Mißverſtändniſſe ausgegeben und widerlegt wurden *).

---

mum jus, summa in juria auch da ihre Anwendung finden möchte.

*) So äußerte Herr Beyer, Direktor des Schullehrerſeminars zu Freiburg, in ſeiner Abhandlung über die Schullehrerſeminarien ſich ſehr nachdrücklich über ſolche Mißverſtändniſſe mit den Worten:

Indeſſen machte ich doch erſt jetzt die erwünſchte Erfahrung, daß das Graſeriſche Erziehungs- und Unterrichtsſyſtem ganz eigene Beurtheilungen erhielt, und zwar eine recht ſcharfſinnige von zwei berühmten Gelehrten, dem Herrn Dr. Eiſenlohr und Herrn Dr. Gräfe. Auch beide ſtrengkritiſche Pädagogen ſprechen der Lehre überhaupt das Wort und ein erfreuliches Lob; aber ſie beſchränken auch dieſes zugleich durch freimüthige Erinnerungen, jedoch mit der überall durchſchimmernden edlen Abſicht, dem Syſteme zur allgemeinen Giltigkeit auch die erwünſchte Vollkommenheit in der Darſtellung zu verſchaffen.

Es muß mir daher eine wahre Pflicht ſein, dieſe Erinnerungen nach Möglichkeit zu berückſichtigen.

Leider habe ich beide Beurtheilungen erſt erhalten, als die erſte Abtheilung der vierten Auflage ſchon im Drucke dem Ende nahe war.

Ob ich gleich überzeugt bin, daß beide Herren beim Studium der vierten Auflage manche ihrer Erinnerungen ſchon beſeitigt finden werden, ſo ſoll es mir doch angelegen ſein, auf die hauptſächlichſten hier in dem Vorwort noch beſondere Rückſicht zu nehmen.

„Ueber die Graſeriſche Unterrichtsmethode iſt ſchon ſo viel geſprochen und geſchrieben, und doch iſt ſie noch ſo wenig verſtanden worden, weswegen ich jedem, dem es um ein beſſeres Verſtändniß zu thun iſt, empfehle, wie ich gethan habe, mit dem Buch unter dem Arm ſich nach Bayreuth zu verfügen, um da in den Schulen und dem Umgang mit dem Verfaſſer ſich das wahre Verſtändniß zu holen."

So hat auch Herr Cantor Ludwig es verſucht die vielfältigen Einwürfe und Zweifel in der allgemeinen Schulzeitung zuſammen zu ſtellen und zu widerlegen.

Ehe ich jedoch dieſe Verſtändigung mit den Freunden meines Syſtems vornehme, fühle ich mich aufgefordert, vorerſt noch zwei Klaſſen von Gegnern zurechtzuweiſen, wenn es möglich iſt.

Es ſind dieß — (erſter Klaſſe) — die geiſtloſen und das Denken ſcheuenden Schullehrer und die — (zweiter Klaſſe) — zu ängſtlichen Religionslehrer.

Jene verwerfen die Lehre überhaupt, welche vorſchreibt, alle Kenntniſſe des Lebens aus dem Menſchen zu entwickeln — ſtolz-trotzig behauptend, man müſſe erſt Kenntniſſe in den Menſchen bringen, ehe man deren aus ihm entwickeln könne.

Ob wohl dieſe Gegner zu Recht zu weiſen ſind? Da ſie das Denken ſcheuen, wohl nicht; denn auch die Belehrung zu ihrer Zurechtweiſung werden ſie nicht auffaſſen. Indeſſen mögen ſie auch nicht beſonders zu achten ſein; denn ihre Zahl wird ſich, ſo Gott will, alltäglich vermindern, wogegen die der denkenden Schulmänner ſich immer ſtärker vermehrt.

Um ſo mehr iſt aber die andere Klaſſe der Gegner zu achten, welche die Lehre aus dem Grunde verwirft, weil ſie den Glauben und das poſitive Chriſtenthum untergrabe, indem ſie vorſchreibt, — alle Kenntniſſe des Lebens aus dem Menſchen zu entwickeln, folglich gleichſam verbiete, dem Menſchen poſitive Kenntniſſe zu ertheilen.

Der heilloſe Irrthum, welcher dieſe fromme Aengſtlichkeit verurſacht, beruht auf einer bedauerungswürdigen Unkenntniß des wahren Glaubens, welchen Jeſus ſo tiefſinnig und ſchön in den Worten bezeichnet: Selig

ſind diejenigen, welche (keine Zeichen) ſehen und doch glauben.

Die Elementarſchule fürs Leben geht darauf aus, dieſen heiligen und unvergänglichen Glauben an Jeſus, ſeinen Urſprung, ſein Werk, ſeine Lehre in der Seele des Menſchen zu begründen, — einen Glauben, welcher jeder Irrlehre und jedem böſen Einfluſſe der Zeit widerſteht.

Dieſe Behauptung wurde ſchon in andern Schriften den ängſtlichen Frommen zur Beruhigung gegeben; allein nach den neueſten Erfahrungen ſcheinen dieſe gut und ängſtlich geſinnten Männer noch nicht beſchwichtigt zu ſein.

Es wurde daher zu ihrer vollen Beruhigung eben in der gegenwärtigen Auflage ein Beiſpiel vom erſten Religionsunterrichte verſuchsweiſe angefügt, wie ihn die Elementarſchule fürs Leben ertheilt wiſſen will.

Wenn nun die Religionsfreunde dieſes Beiſpiel gewiſſenhaft und redlich erwägen, ſo können ſie unmöglich mehr einer Lehre abhold ſein, welche das Muſter-Beiſpiel des göttlichen Lehrmeiſters ſelbſt nachahmt, und ihren Abſichten und Wünſchen ſo gründlich zuſagt.

Nach dieſer Erinnerung kommen wir nun zu der Parthei der Freunde der Elementarſchule, welche hinſichtlich der fraglichen Vollkommenheit des Syſtems, oder hinſichtlich der Vollkommenheit ſeiner Darſtellung, einige Erinnerungen vorzubringen haben.

Die öffentlichen Heerführer dieſer Parthei ſind die ſchon oben angeführten Herren Gelehrten, Dr. Eiſenlohr und Dr. Gräfe, welchen ich für ihre ſtrenge

Kritik hier öffentlich meinen Dank bezeuge, herzlich wünſchend, die Erinnerungen vollſtändig aufklärend beantworten zu können, und zwar um ſo mehr, nachdem ich mit Bedauern wahrnahm, daß manche auch in dem Mangel des vollkommenen Verſtändniſſes meines Sinnes ihren Grund haben, und ich einen Theil der Schuld vielleicht wegen etwaigen Mangel einer klaren und pünktlichen Auseinanderſetzung meiner Theſen auf mich zu nehmen habe.

Eben darum werde ich mirs auch angelegen ſein laſſen, ihre hauptſächlichen Erinnerungen vor der Hand in dieſem Vorworte noch beſonders zu beantworten.

Herr Dr. Eiſenlohr iſt erſtens der Meinung, — ich habe in meinem Unterrichtsplane der Religionslehre ein zu geringes Plätzchen eingeräumt.

Ich erwiedere hierauf, daß nach meinem Syſteme alle Ideal-Lehrgegenſtände, Wahrheits-, Rechts-, Sitten- und Schönheits-Lehre zu den Religions-Lehrgegenſtänden gehören, ja daß ſelbſt die Real-Kenntniſſe unter religiöſer Anſicht ertheilt werden ſollen.

Herr Dr. Eiſenlohr iſt ferner der Meinung, der Begriff des Lebens ſei zu beſchränkt genommen, denn es gebe auch ein inneres Leben des Menſchen mit Gott und göttlichen Dingen. Darauf muß ich erwiedern, das dieſes Leben des Menſchen wohl in meinem Syſteme eingeſchloſſen iſt, ja ihm zum Grunde liege; denn es fordert ein Leben in und nach Gott. Es fordert daher eine immer vollkommenere Kenntniß Gottes, darum auch, von Reiferen, einen inneren Verkehr mit Gott durch eine Betrachtung ſeines Ver-

hältniſſes zu uns und eine Betrachtung deſſen, was er beſonders durch Jeſus für die Menſchheit gethan hat. Allein ein ſolches inneres beſchauliches Leben an und für ſich, d. h. ohne Beziehung auf die Vervollkommnung unſeres Seins für die Menſchheit, oder nach der heiligen Schrift ohne die Abſicht, ſich für die Gerechtigkeit des Reiches Gottes zu befähigen, widerſpricht allerdings meinem Syſteme des Menſchen-Unterrichts; allein es widerſpricht auch der ausdrücklichen Lehre des göttlichen Meiſters, indem er, wo er über den Werth eines bloß geiſtlichen Lebens einen recht faſſlichen und eindringlichen Unterricht ertheilt, ſein letztes Gericht anführte, in welchem er den eines bloß geiſtlichen Lebens ſich Rühmenden, ſagen würde, ſtellt euch auf die linke Seite: ich kenne euch nicht.

Herr Dr. Eiſenlohr iſt ferner der Meinung, der Unterricht, der an die organiſch geordneten Lebensverhältniſſe gekettet ſei, werde bloß ein juridiſch politiſcher Unterricht, wobei die ſchöneren chriſtlichen Tugenden verloren gehen. Dieſe Erinnerung von einem ſcharfſinnigen Kritiker, wie Herr Dr. Eiſenlohr, iſt mir wahrhaft unbegreiflich; denn durch die ausdrückliche Beſtimmung, daß nicht bloß in einem rechtlichen Verhalten, ſondern in einem liebevollen Menſchenumgange das wahre gemeinſchaftliche Leben beſtehe, ſind doch gewiß alle die ſchöneren Lebenstugenden in den Unterricht fürs Leben mit eingeſchloſſen.

Ferner iſt doch auch nicht zu überſehen, daß die Menſchen-Bildung für die Schönheit des Lebens ein ausdrücklich vorgeſteckter Strebepunkt des

Syſtems ſei, und die Folgerung daraus ſo beſtimmt ſich ausſpreche, der Chriſt müſſe nicht bloß rechtlich und ſittlich gut, ſondern auch menſchenfreundlich und menſchenwohlgefällig handeln — in der Verbindung mit Menſchen auch Lebensleiden Anderer theilnehmend und troſtbereit ſich zu Gemüthe führen, und eigene Lebensfreuden Andern zur Mitfreude mittheilen, was der göttliche Lehrmeiſter ſo ſchön dargeſtellt in der Parabel von der Mittheilung der Freude über den wiedergefundenen Groſchen u. a. m.

Hiermit ſchließe ich meine Erwiederungen auf die weſentlichen Erinnerungen des Herrn Dr. Eiſenlohr, und gehe zu denen des Herrn Dr. Gräfe über.

Die Erinnerungen dieſes gelehrten Schulmannes gehen im Grunde noch weniger die allgemeine Gültigkeit des Syſtems überhaupt an, als die des vorigen. Sie bedürfen darum auch um ſo weniger eine beſondere Berichtigung, nachdem ihnen in dieſer Auflage ſchon größtentheils begegnet iſt. Es ſollen jedoch auch hier einige der merkwürdigſten nicht mit Stillſchweigen übergangen werden.

Herr Dr. Gräfe hat in Betreff der Erziehungs-Lehre die Erinnerung, daß er mit der aufgeſtellten Theorie von dem Staate und der Kirche nicht einverſtanden ſein könne, weil nach derſelben ein Staat in einem Staate beſtehe, was durchaus der Lehre vom Staate widerſpreche.

Dagegen muß ich erwiedern, daß meine Lehre vom Staate und der Kirche von Herrn Dr. Gräfe nicht gefaſſt ſei.

Nach meiner Theorie, und auch nach dem ausdrücklichen Ausſpruche des göttlichen Lehrmeiſters, iſt die Kirche kein Staat, welcher in einem Staate, dem Staate gegenüber und entgegen ſteht; denn das Reich Gottes iſt ein Inneres. Sie iſt hinſichtlich ihrer inneren d. h. geiſtigen Herrſchaft in und über alle Staaten, ja ſie iſt mit dieſer Herrſchaft die Stütze aller Staaten, ſo wie ſie von den Staaten aber auch für ihr äußeres Wirken wieder Schutz, Schirm und Unterſtützung erwarten muß.

Der Pädagog hat bei ſeinem Streben nach Menſchenbildung nicht im Geringſten ſich in die nähere Erörterung der Staats- und kirchenrechtlichen Verhältniſſe einzulaſſen, ſondern, in ſeinem Streben, wahre Menſchenbildung zu befördern, nur dahin zu trachten, dem menſchlichen Gemüthe die gebührende Achtung und Hingebung für beide göttliche Inſtitute einzuprägen.

Unter anderen Erinnerungen vom Herrn Dr. Gräfe iſt mir noch eine der wichtigſten die Beſchuldigung: daß ich den Beſtrebungen anderer Pädagogen nicht diejenige Gerechtigkeit widerfahren laſſe, die ſie verdienen, daß ich häufig harte Urtheile über ſie fälle, die nicht gerechtfertigt werden können, und daß ich meine Anſichten den bisher geltenden ſchroff entgegenſetzte, ob ſie gleich denſelben nicht entgegen ſtehen — dadurch müſſte ich die Pädagogen mißtrauiſch gegen meine Ideen machen und gegen dieſelben einnehmen.

Ich erwiedere hierauf, daß es gewiß meinen Abſichten widerſpreche, andere Pädagogen und Schulmän-

ner herabzuſetzen, oder mich über ſie zu erheben, oder meine Lehren den ihrigen ſchroff entgegen ſetzen zu wollen; ſondern es war mir in jedem Falle, wo ich meinen Gegenſatz auszuſprechen ſcheine, nur darum zu thun, meine Ideen ſchärfer zu bezeichnen, weil ich ſie in dem Gegenſatze mit dem bisher angenommenen Getriebe des Unterrichts ſo fand, und leider noch finde. Denn immer noch finde ich die Schullehrerwelt an die zwei Beſtrebungen gefeſſelt, den Menſchen Kenntniſſe zu ertheilen, und den menſchlichen Verſtand zu üben.

Die Idee, das ſich ſelbſt entwickelnde Leben in allen ſeinen Beſtrebungen aufzufaſſen, und zugleich es gegen die natürlichen Hinderniſſe, die mit aufzufaſſen ſind, zu ſchützen, bleibt immer noch, wenigſtens einem großen Theil der Schullehrerwelt ganz fremd. Es kann daher dem Eifer des Verfaſſers nicht verargt werden, wenn er mit ſchärferen Ausdrücken auffordert, doch das Leben in ſeinem eigenen Beſtreben ſich zu entwickeln, und zugleich die Hinderniſſe der natürlichen Entwickelung, ſtets vors Auge zu nehmen, um ihr als wohlthätiger Genius zur Seite zu ſtehen, und ſowohl die Entwickelung zu leiten, als die Hinderniſſe mittels Selbſterkenntniß und himmliſcher Einflüſſe, welche das Chriſtenthum bietet, unwirkſam zu machen. — Wer es faſſen kann, faſſe es!

Bemerken muß ich indeſſen hier, daß ich in gegenwärtiger vierter Auflage jede der dießfalls anſtößigen Stellen zu mildern mich beſtrebt habe.

Allen noch übrigen einzelnen Erinnerungen dieſes

gelehrten Beurtheilers wird die Beantwortung oder Berichtigung in der Folge noch beſonders gegeben werden, und ſo ſteht zu hoffen, die Elementarſchule fürs Leben werde durch ihrer wahren Freunde geſammtes Mitwirken ſicher das Ziel, nämlich ihr allgemeines Emporkommen, erreichen.

Dent superi!

Bayreuth, den 3. März 1839.

Der Verfaſſer.

Inhaltsanzeige.

Seite

Einleitung.

Allgemein beweiſt ſich das Pflichtgefühl der Reifen, für den Unterricht der Unreifen zu ſorgen. §. 1. . . 1

Doch auch die Gleichgültigkeit um die Art des Unterrichts beweiſt ſich allſeitig. §. 2. 3

Im Bezug auf die Kenntniß des Zwecks, des Gegenſtandes und der Art und Weiſe des Unterrichts herrſcht ein blindes Herkommen. §. 3. 3

Daher müſſen für uns die erſten Fragen ſein: Worin ſoll der Unterricht beſtehen und wie ſoll er beſchaffen ſein. §. 4.—6. . . . 7

Auf dem Wege der Erfahrung kann man die Löſung der zwei Hauptfragen: Worin und wie ſoll der Menſch unterrichtet werden, nicht finden. §. 7. 10

Die Löſung kann nur gewonnen werden durch das Nachdenken über den Zweck des Unterrichts. §. 8. 10

Durch dieſes Nachdenken beſtimmen wir:
die allgemeine Unterrichtslehre
und
die Elementarunterrichtslehre,
wovon in dieſem Werke gehandelt wird. §. 9.—10. 11

Die Unterrichtslehre muß eine ſichere Führerin im Unterrichtsgange ſein. §. 11. 12

Die Sicherheit der Lehre fordert eine wiſſenſchaftliche, ſyſtematiſche Behandlung. §. 12.—16. 12

Die wiſſenſchaftliche Verfolgung der Unterrichtslehre leitet auf die Unterrichtskunſt. §. 17.—18. . . 14

Seit

Dieſer Punkt macht eine beſondere Eintheilung unſeres Werkes nothwendig, in zwei Haupttheile, nämlich:

1ter Theil von der Unterrichtswiſſenſchaft 14

2ter Theil von der Unterrichtskunſt . . . 15

Erſter Theil.

Von der Unterrichtswiſſenſchaft.

Allgemeine Einleitung.

Vom Unterrichte im Allgemeinen. . 16

Alle Lehre ſtützt ſich am Ende auf die Kenntniß vom Menſchen §. 19. 16

Daher von der Beſtimmung des Menſchen. §. 20. . . 17

Was für Ausſprüche finden wir hierüber von dem Menſchen ſelbſt ausgeſprochen, welche in der Natur, welche durch Nachdenken in der Vernunft, welche von Gott ſelbſt angegeben. §. 21. — 23. 18

Wir müſſen uns die Frage beantworten: Was bedarf der Menſch, um ſeine Beſtimmung erreichen zu können, vor — Allem? Mit einem Worte die Kenntniß des wahren Lebens um darnach leben zu können. §. 24. 31

Der Menſch bedarf vor Allem die Kenntniß des wahren Lebens. §. 25. 32

Damit der Menſch zu dieſer Kenntniß gelange, bedarf er der Erziehung. §. 26. — 27. . . . 33

Das Erziehen ſchließt zwei Hauptthätigkeiten in ſich, nämlich Bilden und Unterrichten. §. 28. — 29. 34

Wir handeln alſo hier vom 2ten Theil der Erziehungslehre, nämlich: der Unterrichtslehre. §. 30. — 32. 36

Die Hauptfragen, die ſich die Unterrichtslehre aufwirft, ſind: Welches ſind die Gegenſtände des

Seite
Menſchenunterrichts, oder die dem Menſchen zur Erreichung ſeiner Beſtimmung wiſſensnöthigen Gegenſtände, und wie muß das Unterrichten beſchaffen ſein, daß es der menſchlichen Natur entſpricht und zum Zwecke führt?

Die Unterrichtslehre handelt daher vom Unterrichtsſtoffe und von der Unterrichtsweiſe, und zerfällt darum, wie die Erziehungslehre, in zwei Hauptſtücke, wovon das erſte vom Unterrichtsſtoffe, das zweite von der Unterrichtsweiſe handelt. §. 33. 37

Die Unterrichtslehre muß über dieſe Fragen auch ein ſicheres, darum auch ein ſyſtematiſches Wiſſen gewähren, und in ſo weit iſt ſie — Wiſſenſchaft. §. 34. 38

Begriff der Unterrichtswiſſenſchaft. §. 35. 38

Begriff der Unterrichtskunſt. §. 36. 38

Erſter Theil.

Die Unterrichts-Wiſſenſchaft ſchließt zwei Hauptſtücke in ſich. Das erſte vom Unterrichtsſtoffe, das zweite von der Unterrichtsweiſe.

Erſtes Hauptſtück.

Vom Unterrichtsſtoffe.

Einleitung.

Sowohl der Unterrichtsſtoff als die Unterrichtsart und Weiſe muß durch ein Prinzip beſtimmt ſein. — §. 37. — 39. 39

Erſter Abſchnitt.

Das Prinzip wodurch die menſchliche Kenntniß beſtimmt wird. §. 40. — 58. 43

Die Unterrichtsgegenſtände ſind, Natur, Menſch, Gott. §. 59. 64

Seite

Folgerungen hieraus zur Beurtheilung der Schulen, welche dieſe Unterrichts-Gegenſtände nicht kennen. §. 60. — 61. 66

Zweiter Abſchnitt.

Die Entwicklung des allgemeinen Lehrplans für das Volkswiſſen. §. 62. — 75. 69

Nach dieſer Entwicklung theilt ſich nun der Lehrplan für das Volk in zwei Arten von Kenntniſſen, die wir in der Schulſprache Real- und Ideal-Kenntniſſe nennen und in folgenden Lehrgegenſtänden zuſammengefaſſt werden.

I. Real-Lehrgegenſtände.

Natur — Menſch —

Naturbeſchreibung — Naturlehre — Körperlehre — Seelenlehre mit Erdbeſchreibung, Oekonomie, Technologie, Gymnaſtik, Geſchichte, Rechnen, Meſſen, Zeichnen.

II. Ideal-Lehrgegenſtände.

Glaubenslehre,

Geſetz- und Staatsverfaſſungslehre, Sitten- oder praktiſche Religionslehre, nebſt Geſchichte, Wohlanſtändigkeitslehre, Zeichnen, Muſik, Dichtkunſt. §. 76. 81

Dritter Abſchnitt.

Von dem Unterrichtsplane für die Volksjugend. §. 77. 83

Der Lehrplan muß für den Lehrer ein — Unterrichtsplan werden.

Die Vorzeichnung eines Unterrichtsplanes iſt dem Lehrer unumgänglich nothwendig. §. 78. . 84

Der Unterrichtsplan ſtützt ſich auf die Idee des Lebens in der Gemeinſchaft. §. 79. 86

Die Erweiterung des Unterrichtsplanes richtet ſich nach der ſtufenartigen Ausdehnung der gemein-

Seite
ſchaftlichen Lebensverhältniſſe von der Familie bis zum Staate, und vom Staate bis zur Menſchheit in der Welt. §. 80. 89
Der Zweck des Unterrichtsplanes iſt Kenntniß und Bildung, und zwar die religiöſe. §. 81. . . 91
Bei dieſer Stufenleiter des Unterrichtsplanes muß immerhin die Vollſtändigkeit aller Lebenskenntniſſe auf jeder Stufe berückſichtigt werden. §. 82. 93
Eine figürliche Darſtellung durch mehrere ſtufenartig ſich erweiternde Kreiſe iſt für den Lehrer räthlich. §. 83.—85. 94
Beurtheilung der Schulen, in welchen die ſtufenartige Vollſtändigkeit der Kenntniſſe des Lebens fehlt. §. 86. 96
Gründe, warum eine Reform der Schulen nach dieſen Prinzipien unerläſſlich nothwendig iſt. §. 87.—92. 98

Zweites Hauptſtück.

Ueber die Art und Weiſe des Unterrichts.

Einleitung.

Wie kann und muß der Menſch als ſolcher in den für ihn beſtimmten Unterrichtsgegenſtänden zweckmäßig unterrichtet werden? §. 93. 108
Wie die Frage bisher gelöſt wurde? §. 94. . . . 108
Die Frage muß zu ihrer Beantwortung drei Geſichtspunkte, nämlich: das Subjekt, den Zweck und das Objekt des Unterrichts in ſich ſchließen. §. 95—101. 109

Erſter Geſichtspunkt

oder Grundſätze für die Unterrichtsweiſe hinſichtlich des Zwecks des Unterrichts.

Einleitung.

Unbedingte Nothwendigkeit der genauern Beſtimmung des Zwecks des Unterrichts. §. 102.—103. . 111

Seite

Der Unterrichtszweck ſchließt zwei beſondere Ziele in ſich — welche? §. 104. — 105. 116

Der oberſte Grundſatz für die Unterrichtsweiſe. §. 106. 116

Folgerungen daraus. §. 107 — 108. 117

Zweiter Geſichtspunkt

oder Grundſätze und Regeln der Unterrichtsweiſe in Bezug auf das Subjekt.

Die Punkte, welche in dieſer Beziehung wie unläugbare Axiomen vorausgeſetzt werden müſſen — und die in dieſer Hinſicht noch zu löſenden Probleme. §. 109. 137

Löſung des erſten Problems

oder Grundſätze und Regeln für die Behandlung des Subjekts in Bezug auf die Aufmerkſamkeit.

Vorausſetzung.

Ein fremder Unterricht hat ſtets ſeine Hinderniſſe in dem Triebe nach zufälligen Selbſtunterricht. §. 110. 138

In der Beförderung des Selbſtunterrichts beſeitigt der Lehrer dieſe Hinderniſſe. §. 111. . 139

Löſung des erſten Problems, und dieſer zufolge — Regeln für die Gewinnung und die Erhaltung der Aufmerkſamkeit. §. 112. 139

Löſung des zweiten Problems

oder Grundſätze und Regeln in Bezug auf das Erkenntnißvermögen.

Die Grundſätze und Regeln, wodurch die beſte, eigentlich die einzig wahre Unterrichtsweiſe beſtimmt werden ſoll, müſſen daher aus der Natur des Erkenntnißvermögens genommen werden. §. 113. . 146

Das Erkenntnißvermögen iſt ſtets vom Erkenntnißtriebe begleitet. §. 114. 146

Seite

Die anfängliche Entwickelung des Erkenntnißvermögens geht mit der des phyſiſchen Zuſtandes gleichen Schritt. §. 115. 149

Wenn wir die Geſchichte der Entwickelung des Erkenntnißvermögens durchſchaut haben, ſo müſſen wir auch das Vermögen ſelbſt in ſeiner Wirkſamkeit anſchauen. §. 116. 151

Die Folge der Erkenntniß iſt immer ein beſtimmter Ausſpruch oder ein Urtheil im Gemüthe über das Erkannte. §. 117. 151

Das Urtheilen iſt nichts anderes, als eine Klaſſifikation aller Gegenſtände des Anſchauens und Denkens nach Urtypen. §. 118. — 119. 152

Das Urtheilen ſetzt Urvorſtellungen im Gemüthe voraus. §. 120. 152

Wer urtheilt, ſetzt dieſelben Urvorſtellungen in allen Menſchen voraus. §. 121. 153

Eine Erkenntniß wird alſo erworben — (richtig oder unrichtig), nur wenn im Gemüthe ein beſtimmter Ausſpruch erfolgt. §. 122. 153

Die Bedingungen der Erkenntniß ſind alſo ſtets zwei Vorſtellungen, die des Gegenſtandes und die des Urtypus. §. 123. — 124. 154

Die Forderungen, welche ſich hieraus ergeben für die Gültigkeit der Kenntniſſe. §. 125. — 129 . 155

Die Urbedingungen der äußeren und inneren Vorſtellungen. §. 130. — 131. 159

Dieſe werden an dem Einzelnen dargethan. §. 132 — 146. 161

Die daraus gefolgerten Grundſätze für den erſten Unterrichtsanfang. §. 147. — 148. 175

Wie das Berichtigen, Verdeutlichen und Ordnen der erſten Vorſtellungen thunlich und leicht ſei. §. 149 — 160. 177

Löſung des dritten Problems

oder Grundſatz des allmähligen Fortſchreitens im Unterrichte, Kritik des bisherigen Elementarunterrichts.

Grundſätze in Bezug auf das allmählige Fortſchreiten des Unterrichts. §. 161. . . . . Seite 193
Praktiſche Folgerungen aus dieſen Grundſätzen. §. 162. 195

Dritter Geſichtspunkt.

Grundſätze für die Unterrichtsweiſe in Bezug auf die Unterrichtsgegenſtände.

Immer noch wird Unterrichten vom Lehren und Belehren ſo wenig unterſchieden. §. 163. — 164. . 200
Die genaue Analyſirung des Wortes Unterrichts-Gegenſtand muß den Denker ſchon auf die wahre Unterrichtsweiſe in Bezug auf die Unterrichtsgegenſtände leiten. §. 165. 201
Die Hauptregel in Bezug auf das Nahebringen der Unterrichtsgegenſtände, wodurch das Auffaſſen Bedürfniß und leicht möglich wird. §. 166. . . 202
Der oberſte Grundſatz für die Unterrichtsweiſe in Bezug auf die Unterrichtsgegenſtände: der Elementarunterricht muß ſich hinſichtlich der Unterrichtsgegenſtände nach den ſich erweiternden Lebensverhältniſſen ſteigern.

Regeln, Warnungen und Folgerungen

daraus. §. 167. — 168. 204
Die letzte Regel: Gehe ſtets von dem Prinzipe des gemeinſchaftlichen Lebens einer beſtimmten Abſtufung aus, um alle Gegenſtände, welche, und wie weit dieſe Sphäre ſie in ſich ſchließt, darauf zu beziehen, und ſo ein vollendetes Wiſſen für dieſe Sphäre zu erzielen, — leitet auf den Grund einer wahren Unterrichtsmethode. §. 168. — 169. 204

Bayerische Staatsbibliothek MÜNCHEN

Einleitung.

§. 1.

Es iſt ſonderbar: das menſchliche Weſen deutet ſeine Forderungen immer durch gewiſſe allgemeine Thätigkeiten an, aber der Menſch ſelbſt iſt doch auch immer zu indolent, um ſich dieſe Andeutungen beſtimmter aufzuhellen. Wir ſehen dieſes vorzüglich im Gebiete des Unterrichts. Es iſt ſonderbar! jeder Vater, außer er ſey ganz geiſt- und gefühllos, jede Gemeinde, wenn ſie nicht aus thierartigen Weſen zuſammengeſetzt iſt, und jede Regierung, die ſich bis zur Kenntniß ihres Berufes ausbildete, hat von heranwachſenden Kindern die Meinung, ſie müßten in eine öffentliche oder Privat — (gilt gleich) — Schule gehen. *)

Dieſe allgemeine Meinung, noch mehr die allgemeine Beobachtung, daß ſich die Kindheit in der vorigen

*) Daher hört man bey Kindern von 6—7 Jahren durchaus die Sprache: Er geht ſchon in die Schule; oder es iſt Zeit, er muß zum Lernen angehalten werden.

Periode auf der Stufe der Wißbegierde *) unnachläſſig mit Fragen an die Reifere wendet, leitet ſicher auf den Gedanken, es wohne dem Menſchen die dunkle Ueberzeugung inne, der Menſch müſſe etwas lernen, und der menſchliche Geiſt ſpreche hierbey das Bedürfniß ſeiner Natur aus; nämlich den erſten Grund ſeiner Bildung durch Reifere zu gewinnen.

So erfreulich aber auch dieſes gleichſam bewußtſeynloſe Streben des reiferen Geiſtes iſt, auch den heranreifenden Menſchen zu ſich hinaufzuheben, ſo befremdend bleibt dagegen die Erfahrung, daß nicht blos die Väter ſondern auch höhere Verwaltungsbehörden und in der Regel ſelbſt Regierungen ſich nie die Frage vorlegen, was der heranwachſende Menſch lernen ſoll; noch weniger, auf welche Weiſe ihm das zu Erlernende zu lehren ſey; ſondern lediglich dem durch das dunkle Streben der menſchlichen Natur veranlaßten Herkommen folgend, gewohnt ſind, Jedem, der ſich als Kinderlehrer ankündigt und angenommen wird, die Kinder zum Lernen zu übergeben und zu überlaſſen; auch keine größere Forderung des Lernens zu machen, als welche ſelbſt wieder das Herkommen mit ſich bringt. Daher wird auch die öffentliche Schule ſelbſt ſo ganz ihrem Schickſale überlaſſen, wie dieſelbe nämlich durch die ſich hervordrängenden Lehrer, oder durch das Gutdünken der Aeltern oder Vorſteher beſtimmt und geleitet wird.

Man kann wohl hier einwenden, daß keine der Regierungen, welche einmal die Bildung der Lehrer in eigenen Schullehrerſeminarien in die Sphäre ihrer Sorgen

*) Vergleiche Divinität die Altersperioden 1. Theil.

aufgenommen haben, dieſe Beſchuldigung treffe; allein es fragt ſich, welche der Regierungen hat ſich über die obengeſtellte Hauptfrage nach Prinzipien beſtimmt ausgeſprochen!

§. 2.

Nirgends zeigt ſich mit dem Herkommen, die Kinder in die Schule zu ſchicken, zugleich ein allgemeines, durch Nachdenken über die menſchliche Beſtimmung erzeugtes Geſetz für die Schule, wodurch der Gegenſtand und die Art und Weiſe des Kindes-Unterrichts, wenigſtens im Allgemeinen, beſtimmt wäre. Dieſe Erfahrung muß in der That eben ſo niederſchlagend oder Unwillen erregend, als die erſte Beobachtung, welche uns einen edlen menſchlichen Trieb verräth, erfreulich ſeyn. Denn, wenn bey der erſten Erſcheinung die menſchliche Natur gleichſam eine ihrer Hauptforderungen andeutet, ſo muß es uns betrüben, wenn nicht auch über dieſen wichtigen Gegenſtand beſtimmte Ausſprüche zum Vorſchein kommen, um ſicher zu ſeyn, daß jene Hauptforderung der — Menſchheit, kann man ſagen, richtig erfüllt werde.

§. 3.

Eben ſo wenig ſprechen ſich Aeltern und Regierungen über den Zweck der Schule mit Beſtimmtheit aus; daher kommt denn auch die große Verſchiedenheit der Schulen in Bezug auf ihre Unterrichts-Gegenſtände, indem einige ſich lediglich nur auf zwey oder drey beſchränken; andere wieder eine zahlreiche Menge von Lehr-Gegenſtänden aufnehmen, je nachdem auch wieder Herkommen oder Gutdünken, oder auch — Eitelkeit ſogar

darüber Geſetze geben. Iſt denn dieſe Erfahrung nicht offenbarer Beweis, daß der Zweck der Schule noch gar nicht beſtimmt ausgeſprochen ſey?

Doch! die Menſchen ſind ſo ſchwer von ihrem Herkommen abzureißen; ſo ſchwer auf eine dieſem ganz zuwider laufende Idee hinzuleiten, ſo ſchwer erſt dafür zu gewinnen, daß einfache Sätze, die dieß erzielen ſollen, nur gleich leeren Schallen vor ihren Ohren vorüber hallen, und wenn ſie wahrgenommen werden, nur Unwillen erregen, weil man ſolche ausdrückliche Beſtimmungen für unnöthig hält. Daher bleibt in ſolchen Fällen nichts anderes übrig, als das Auge auf Erfahrungen hinzuleiten, und es zum ruhigen Anſchauen derſelben anzuhalten. Zu beweiſen iſt hier die Behauptung: daß ſowohl in Bezug auf den Unterrichts-Stoff, als die Unterrichts-Weiſe in den Schulen, oder bey dem erſten Kindes-Unterrichte, im Allgemeinen ein blindes Herkommen, oder eine regelloſe Willkühr herrſche.

Um uns davon recht augenſcheinlich zu überzeugen, dürfen wir nur einmal eine der beſtehenden Elementarſchulen durchwandern. Denn der größte Theil der Menſchen erhält ſeinen Unterricht in dieſen Elementarſchulen, und der Privatunterricht iſt nur ein Surrogat der öffentlichen Schule.

Unſere Aufmerkſamkeit ſoll nun auf die erſte Frage gerichtet ſeyn:

Worin beſteht der erſte Kindes-Unterricht?

Der größte Theil dieſer Schulen in Teutſchland hat kein höheres Ziel ſich vorgeſteckt als: Leſen,

Schreiben, Rechnen und Chriſtenthum zu lehren.

Ein Theil aber, auch in Ländern, wo es erweiterte Schulpläne giebt, thut zwar desgleichen, als lehre er noch andere Gegenſtände, allein man darf Hunderte der Schulen dieſer Art durchwandern, und ihr Getrieb beym wahren Lichte beſehen, ſo findet man, daß ihr Vorgeben, ſie lehrten auch ihren Kindern die Natur, den Menſchen, die Erde ꝛc. kennen, ein blendender Ruhm ſey; denn Alles, was ſie von dieſen Gegenſtänden lehren, beſteht in einigen Definitionen und Klaſſifikationen *).

Endlich giebt es Schulen, insbeſondere — Privatinſtitute, worin auch alle Lehrgegenſtände, die unter der Benennung Realien zuſammengefaßt werden, Gegenſtände des Unterrichts ſind; allein in einer Ausdehnung, daß man bey dem Examen der Schulen glauben ſollte, ſich in einer Schule von jungen Philoſophen und Phyſikern zu befinden, wenn der Anblick der Kleinen den Zuhörer nicht überzeugte, daß die Antwortenden — Kinder ſeyen.

Dieß iſt unläugbar der allgemeine Zuſtand der Schulen in Hinſicht auf das Quantum der Belehrung in Teutſchland, und auch in andern Ländern, wie man von Sachkundigen vielſeitig erfährt.

Es heißt hier abſichtlich im Allgemeinen; denn, daß ſich ſchon manche Schulen der Stufe ihrer hohen Beſtimmung nähern, kann auch nicht geläugnet werden;

---

*) Vergleiche das Verhältniß des Elementar-Unterrichts zur Politik der Zeit.

allein ſolche gehören immer noch unter die Ausnahmen. Es muß aber hier noch einer neuen Art von Schulen Erwähnung geſchehen, welche ſich hauptſächlich in dem letzten Jahrzehnd hervor zu thun ſcheinen. Dieſe ſind die Denkübungsſchulen. Dieſe verrathen erſt die auffallendſte Sorgenloſigkeit im Bezug auf die Frage, worin ſoll der Menſch Unterricht erhalten; denn ſie gehen überhaupt nur von der Anſicht aus, der Menſch müſſe nur einen gebildeten Verſtand erhalten, dann tauge er überall fürs Leben. Kurz, man kann ohne alles Unrecht behaupten, der größte Theil der Schulen, oder vielmehr ihre Lehrer und Leiter wiſſen nicht mit Beſtimmtheit, worin dem aufkeimenden Menſchen Unterricht zu ertheilen ſey; und hiermit iſt ihr Unterricht in Bezug auf die Beſtimmung der Unterrichts=Gegenſtände wahre Willkühr, und folglich Geiſtes=Despotismus.

So hart dieſe Behauptung klingt, ſo ärgerlich ſie iſt, ſie muß ausgeſprochen werden; denn der bekannte Spruch: veritas odium parit, darf dem Freunde der Jugenderziehung in Hinſicht auf einen ſo wichtigen Gegenſtand den Mund nicht ſperren — ſondern der Spruch: magis amica veritas, muß ſein Geſetz ſeyn.

Was oben von dem für Schulen nöthigen Unterrichts=Stoffe gilt, gilt noch mehr von der — Unterrichts=Weiſe. Denn dieſe iſt im Allgemeinen ganz dazu gemacht, den kindlichen Geiſt zu unterdrücken, in Feſſeln zu ſchmieden, und ihn gleichſam darin zuſammen ſchrumpfen zu laſſen: dabey aber dem kindlichen Gemüth eine Abneigung gegen den Schulunterricht einzuflößen.

Dieſe Behauptung klingt noch härter, als die obige; allein laßt uns einmal die Augen der Unpartheiiſchen, der Kinderfreunde und der Aeltern auf das Getriebe des Schulunterrichts lenken und feſſeln, damit das Mitleid ſie ergreife, und ſie für eine wohlthätige Aenderung — gegen die Wünſche der Schulleute ſtimme.

§. 4.

Die Unterrichts-Weiſe der Elementarſchule hat bisher außer der Baſedow'ſchen, Rochow'ſchen und Peſtalozziſchen Unterrichts-Methode ſich immer nur auf den Unterricht im Leſen und Schreiben beſchränkt, und darüber ſich vorzugsweiſe ausgeſprochen. Was den Unterricht in den übrigen Kenntniſſen betrifft, ſo iſt ſie bis jetzt noch ſo ſchwankend und unbeſtimmt, daß ſich Nichts von ihr als Regel angeben läßt.

Wir müſſen uns daher auch nur auf die Beobachtung des Leſe- und Schreibunterrichts allein beſchränken, um die Unterrichts-Weiſe der Schule nach der Mehrzahl kennen zu lernen. Es ſind dieſer Unterrichts-Weiſen gegenwärtig nur zwey vorzügliche Arten bekannt. Es wird dem Kinde entweder ein Buchſtabe vorgezeigt, und ihm dabei der Name deſſelben angegeben, und wenn es auf dieſe Weiſe das ganze A. B. C. kennt, ihm die Zuſammenſetzung der Buchſtaben zu Sylben und Wörtern gelehrt; oder es wird ihm ein Buchſtabe vorgezeigt, und ihm davon der Laut, den er in der Ausſprache bezeichnet, vorgetönt, damit ihn das Kind nachtöne, und beym Wiederſehen den Ton wiederhole; oder es wird dem Schüler ein Buchſtabe nach dem andern (im Sande, oder auf der Schiefertafel) vorgezeichnet,

und derſelbe angehalten, ihn nachzuzeichnen, und zugleich ihn auszuſprechen, oder zu nennen.

Da dieſe dritte Unterrichts-Weiſe im Grunde mit der erſten eine iſt, indem ſie nur das Schreiben als Hülfsmittel fürs Leſen-Lernen dazu nimmt, übrigens Buchſtaben, wie die erſte nennt, und in der Folge wie dieſe buchſtabirt, (vergleiche Erſter Kindesunterricht, erſte Kindesqual, eine Kritik der bisher üblichen Leſelehrmethoden) ſo beſchränken wir uns hier nur auf die zwey erſten Leſelehrmethoden.

Vermag der Schüler die Buchſtaben alle entweder zu lernen nach der erſten, oder zu lautiren nach der zweyten Methode, ſo geht nun das Zuſammenſetzen der Buchſtaben zu Wörtern, als eine bloße Uebung vor ſich.

Bey beyden Leſeunterrichts-Methoden wird das Schreiben auf dieſelbe mechaniſche Weiſe gelehrt, daß Buchſtaben, Sylben und Wörter vorgeſchrieben werden, damit der Schüler ſie nachbilde. Später folgt das orthographiſche und kalligraphiſche Schreiben.

Beyde Methoden unterdrücken den kindlichen Geiſt ſchon im erſten Entfalten, zerſtören die Bildung des Gemüths, begründen den Mechanismus und erzeugen eine Abneigung gegen den Unterricht, wie wir ſpäter noch mehr einſehen werden.

§. 5.

So wird denn der erſte Kindes-Unterricht aus Mangel der ächten Unterrichts-Weiſe wieder, indem er herkömmliche Regeln befolgt, die nicht auf die Geſetze des kindlichen Werdens berechnet ſind, zur Kindes-Tyranney, und zwar um ſo mehr, da er den Zuſtand

des Kindes, in welchem es ſich beim Uebertritt zum Unterrichte befindet, gar nicht berückſichtiget.

Der erſte Kindes-Unterricht hat auch noch den großen Fehler, daß er mit dem größten Kontraſte zwiſchen dem vorigen Kinderleben und dem Schulleben beginnt, und der Lehrer nie auf den Gedanken des Unrechts kommt, das in ſeinem Verfahren liegt.

Man erwägt darum nicht, daß, wie bey der phyſiſchen Kindes-Erziehung die Verletzung des Geſetzes des Allmähligen oft ſo bedeutenden Schaden verurſacht, (z. B.: das zu ſchnelle Angewöhnen des Säuglings an das Licht) auch dieſelbe Sünde bey der intellektuellen Erziehung einen noch größern Nachtheil veranlaſſen könne.

§. 6.

Oben wurde bemerkt, außer der Baſedow'ſchen und Rochow'ſchen Unterrichts-Methode, welche lediglich nur auf formale Uebungen des Verſtandes ausgehen, und der Peſtalozziſchen, welche dieſe Uebung zwar mehr regelt, aber ſich doch noch immer nicht über Zahl, Maaß und Sprache mit glücklichem Erfolg ausdehnte, kennen wir außer dem Schreib- und Leſe-Unterricht ſonſt keine ganz beſtimmte, und etwa von ihrem Urheber, oder von ihrer Tendenz aus bezeichnete Elementar-Unterrichtsmethode für die übrigen Lehr-Gegenſtände eigentlich für den geſammten Unterrichtsſtoff. Eben darum läßt ſich um ſo weniger außer dem Leſe- und Schreibunterricht im Allgemeinen für die Beantwortung unſerer Frage: Wie ſoll das Kind als Menſch unterrichtet werden —? Etwas in der Erfahrung finden.

Alles, was man ſagen könnte, läßt ſich darauf zurückführen: man bemerkt das Streben im Unterrichte vom Leichteren zum Schwereren aufzuſteigen, und daher mit dem Anſchaulichen zu beginnen, allein — das Leichtere zu ſuchen, den Uebergang zum Schwerern zu bemeſſen, die erſten Anſchauungen zu beſtimmen, die Ausdehnung ihres Kreiſes vorzuzeichnen — alles dieſes iſt der Beurtheilung eines jeden Lehrers noch überlaſſen, und daher haben wir in dieſer Beziehung eine unbeſchreibliche Menge von Unterrichts-Weiſen, oder im Grunde genommen — gar keine, weil es doch nur — eine — für Menſchen geben kann.

Dieſer traurige Mangel von dem Begriffe der — einen — wahren Unterrichtsweiſe für Menſchen findet leider auch in unſeren Zeiten noch ſtatt, indem gefragt wird, welche Unterrichtsmethode ſich für dieſen oder jenen Gegenſtand vorzüglich zweckdienlich beweiſe, und die Schulmänner in ihren Schriften bald dieſe, bald jene beſondere Unterrichts-Weiſe anrühmen.

§. 7.

Das Reſultat unſeres Umherſuchens vereinigt ſich denn offenbar in dem Satze: die Beantwortung der Haupt-Frage, worin und wie ſoll der Menſch unterrichtet werden, finden wir in der Erfahrung nicht. — Wir müſſen daher ſie auf einem andern Wege ſuchen.

§. 8.

Der hier einzuſchlagende Weg iſt der des Nachdenkens über den Zweck des Menſchen-Unterrichts; denn das

Unterrichten muß einen beſtimmten Zweck haben; folglich ſind die Gegenſtände des Unterrichtes, ſo wie die Unterrichts-Art nur die Mittel, den Zweck ſicher zu erreichen.

So laßt uns denn den angedeuteten Weg betreten, um einmal zu dem Ziele einer ſichern Kenntniß in Bezug auf einen ſo wichtigen Gegenſtand zu kommen.

§. 9.

Der zweckmäßigſte Gang, den wir dazu nehmen, iſt ſicher der, wodurch wir auf die Höhe gelangen, um das allgemeine Gebiet der Unterrichtslehre zu überſchauen, und zugleich den beſondern Kreis zu fixiren, den wir nachher zu durchwandern haben, um auch die Elementarunterrichts-Lehre zu durchdringen, was hier unſer eigentliches Gebiet iſt. Demnach wird ſich unſer Werk in zwei Hauptſtücke theilen, nämlich:

im erſten

von der allgemeinen Unterrichts-Lehre,

im zweiten

von der Elementarunterrichts-Lehre

handeln.

Doch wir werden bald noch eine andere, und zwar vorzüglichere Abtheilung des Werkes treffen müſſen.

§. 10.

Was wir bisher an der Elementarſchule insbeſondere gerügt haben, war die durchaus im Verfahren ſichtbare Unbeſtimmtheit im Erkennen ihrer Zwecke.

Wenn der Menſchen-Unterricht einen allgemeinen

Zweck haben ſoll, wie voraus zu ſetzen iſt, ſo iſt es ein Geſchäft von höchſter Wichtigkeit, das gegen alle Unbeſtimmtheit geſichert werden muß, damit der Lehrer nie Gefahr laufe, das Ziel zu verlieren. Aus dieſem Grunde iſt ihm alſo eine ſichere Anweiſung zur Führung ſeines Geſchäftes nöthig; dieſe Anweiſung iſt denn die Unterrichts-Lehre.

§. 11.

Die Unterrichts-Lehre iſt demnach der Inbegriff aller derjenigen Vorſchriften und Regeln, nach welchen bey dem Menſchen-Unterrichte verfahren werden muß.

§. 12.

Die Vorſchriften und Regeln können, der geforderten Sicherheit wegen, nicht aus der Erfahrung genommen werden, ſondern müſſen als nothwendig und untrüglich ſchon zum Voraus anerkannt ſeyn (obgleich die Erfahrung als Zeugin nicht außer Acht gelaſſen werden darf). Sollen ſie dieſer Forderung entſprechen, ſo müſſen ſie auf beſtimmte und nicht zu bezweifelnde, aus der Natur des Menſchen ſelbſt genommene Grundſätze geſtützt ſeyn.

§. 13.

Hieraus folgt, daß, wer die Vorſchriften und Regeln des Unterrichts nicht bloß mit Sicherheit kennen, ſondern in ihrem ganzen Geiſte durchdringen will, vorher auch ſchon die Grundſätze kennen müſſe, auf welche jene ſich ſtützen.

§. 14.

Soll dieſe Kenntniß der Vorſchriften und Regeln des Unterrichts nebſt ihren Grundſätzen, woraus ſie geleitet werden, eine gründliche ſeyn, ſo muß der Lehrer den ganzen Zuſammenhang der Grundſätze mit den Vorſchriften und Regeln durchſchauen.

§. 15.

Eine ſolche Kenntniß iſt eine ſyſtematiſche oder mit einem Worte, eine wiſſenſchaftliche. Die geſammte Lehre vom Unterrichte muß demnach ein Syſtem, oder eine Wiſſenſchaft ſeyn, oder mit andern Worten: die Unterrichts-Lehre iſt der ſyſtematiſche Inbegriff von Grundſätzen, Regeln und Vorſchriften, wodurch das Geſchäft des Unterrichts mit ſicherem Erfolge zum Ziele geleitet wird.

§. 16.

Dieſer Punkt iſt für den Lehrer von äußerſter Wichtigkeit, und die Ueberzeugung von der Nothwendigkeit einer wiſſenſchaftlichen Unterrichtslehre iſt allein das Mittel, ihn vom Mechanismus und von der Schulmeiſterey als Handwerk zu bewahren *).

---

*) Die Schulmeiſterey, oder das Schulmeiſterthum iſt das ärgſte Hinderniß der erforderlichen Volksbildung. Nebſt dem, daß in ihm kein Fünkchen Leben und Liebe waltet, als in wie weit es hier und da ſeine mechaniſche Uebung mit Eifer betreibt, ſo hat es insbeſondere den heilloſen Mangel, daß es den Wahn unterhält, zu einem Schullehrer oder Schulmeiſter gehöre Nichts mehr, als die Kunſt, recht gut zu leſen, zu ſchreiben, zu rechnen, und außer dieſem den Katechismus auszufragen. Eben darum wird auch bei Höheren ſelbſt

§. 17.

Wenn der Lehrer ſeine Grundſätze und Regeln im Kopfe hat, dann mangelt ihm zu ſeinem Berufe nichts mehr, als die Fertigkeit und Gewandtheit in der Anwendung derſelben. Dieſe Fertigkeit und Gewandtheit heißt man — Kunſt — Warum? werden wir weiter unten noch angeben. Die Kunſt kann zwar auf einer natürlichen Anlage beruhen; allein ſie beſteht doch in gewiſſen Vortheilen, wodurch die Anwendung der Regeln erleichtert, ja ſicher und gedeihlich wird. Werden dieſe Vortheile aufgefaßt, und in der Form von Vorſchriften zur Belehrung gegeben, ſo erhalten wir eine neue zum Unterrichten gleichfalls nöthige Lehre, nämlich — die von der Unterrichtskunſt, d. i. den geordneten Inbegriff von Bedingungen und Vorſchriften, wodurch die richtige Anwendung der Regeln geſichert und erleichtert wird.

§. 18.

Dem zufolge müſſen wir unſere Unterrichtslehre, wenn ſie vollſtändig ſeyn ſoll, in zwey Hauptheile theilen, nämlich in dem erſten Theile von

der Unterrichtswiſſenſchaft,

und in dem zweiten,

---

der Wahn unterhalten, man bedürfe zu dieſem Stande keine beſſern Subjekte, und die Bezahlung der Schulmeiſter geſtatte auch nicht, gebildete junge Männer für den Stand zu gewinnen. Es wird aber doch mit Hülfe des Himmels dahin kommen, daß das Volk ſelbſt den Schulmeiſter verachte, ſobald es einmal den Lehrer kennen gelernt hat, und ſeine eigenen Kräfte aufbiete, um dieſen nach Verdienſt zu unterhalten. Erfreuliche Beyſpiele ſind ſchon vorhanden.

von der Unterrichtskunſt handeln. *)

*) Es kann und darf nicht in die wiſſenſchaftliche Behandlung der Unterrichtslehre übergegangen werden, ohne das höchſt nachtheilige Vorurtheil, daß dem Schullehrer eine wiſſenſchaftliche Belehrung über ſeinen Beruf nicht nur unnöthig ſey, ſondern für ihn gar nichts tauge, hier noch beſonders zu bekämpfen.

Es mag ein Schuldienſtaſpirant noch ſo gut im Schulhalten geübt ſeyn, und ſelbſt von ſeinem Meiſter eine gewiſſe Fertigkeit im Unterrichten erlangt haben, er wird in ſeinem Verfahren doch höchſt unſicher, ja nicht ſelten rathlos ſeyn, wenn ſich ſeiner erlangten Fertigkeit unbeſiegbare Anſtände ergeben; denn ſeine Fertigkeit beſteht nur in der Gewandtheit in den ſich angeeigneten Formen des Unterrichts leicht zu bewegen, und er gleicht einem talentvollen Oberſchreiber eines richterlichen Amtes, der ohne juridiſches Studium durch eine vieljährige Beobachtung ſich ſelbſt eine Routine in der Beobachtung der Prozeßformen angeeignet hat — oder dem Chirurgen, der Jahre lang einen Arzt als Gehilfe begleitete, und ſich wegen der geſammelten Kenntniß der Heilmittellehre herausnimmt, ſelbſt einen Pharmazeuten zu ſpielen. Der Routinier im Unterricht iſt aber weit nachtheiliger als man ſich etwa denken mag; denn er begründet und unterhält den ſinnloſen Mechanismus, anſtatt wahre Kenntniſſe des Lebens zu bewirken; unwiſſend, ob ein Schüler eine Kenntniß aufgenommen habe, und zufrieden, wenn er die erwünſchte Antwort giebt, treibt und vollendet er ſein Geſchäft, ohne wahre Bildung fürs Leben zu erzielen. Allein auch das Vorurtheil muß bekämpft werden, daß ein Schulkandidat eine wiſſenſchaftliche Belehrung nicht faſſe, und halbgelehrte noch nachtheiliger dem wahren Schulunterricht werden. Allerdings hat man Recht, wenn in den Seminarien über die Pädagogik und Didaktik ein philoſophiſcher Lehrkurſus gehalten wird; allein wenn, was die Bildung ſolcher Subjekte fordert, die Kenntniſſe ihres Berufes eben ſo aus ihnen erholt werden, wie ſie einſt die Kenntniſſe des Lebens aus ihren Schülern entwickeln ſollen, und die Praxis oder die Methodik ſich dieſen Belehrungen immer anſchließt, dann muß wohl der Kandidat zu einem verſtändigen und praktiſch gewandten Lehrer gebildet werden.

Erſter Theil.

Von der Unterrichtswiſſenſchaft.

Erſtes Hauptſtück.

Vom Unterricht im Allgemeinen.

§. 19.

Alle Lehre vom Menſchenunterrichte ſtützt ſich am Ende auf die Kenntniß vom Menſchen. Denn ſollen obige zwey Hauptfragen beantwortet werden, ſo kann dieß lediglich nur durch die Beantwortung folgender Fragen geſchehen: Was iſt des Menſchen Beſtimmung, und wie kann man durch Unterricht auf den Menſchen ſo einwirken, daß man ihm zur Erreichung ſeiner Beſtimmung behülflich wird.

Die Beantwortung der erſten Frage wird zwar durch die Religionslehre gegeben; allein die durchdringende auf den Lehrerberuf höchſt vortheilhafte Kenntniß wird noch beſonders dadurch bewirkt, wenn der Lehrer den Menſchen in ſeinem Verhältniſſe zum Weltall betrachtet. Daher iſt dem Lehrer eine recht klare Kenntniß der chriſtlichen Religion vorzugsweiſe nöthig, die er ſich in praktiſcher Hinſicht noch durch die Betrachtung des Menſchen in ſeinem Verhältniſſe zum göttlichen Weltall in praktiſcher Beziehung noch mehr verdeutlichen muß.

Zur Beantwortung der zweyten Frage, bedarf er die Kenntniß des Menſchen im Verhältniß zu ſich ſelbſt; oder die Kenntniß vom Menſchen als ſolchen; folglich muß

muß das Studium des Menſchen für den Lehrer das Hauptſächlichſte ſeyn, wenn ihm ſein Beruf heilig iſt. Wir werden dieſes Studium nur hier, in ſo weit es zunächſt zum Zwecke erforderlich iſt, zu unterſtützen trachten, und die Kenntniß des Menſchen nach dieſer zweifachen Beziehung zu erleichtern ſuchen.

Von der Beſtimmung des Menſchen.

§. 20.

Wie ſpricht ſich der Menſch in der alltäglichen Erfahrung und in der Geſchichte hierüber aus?

Alles in der Welt, oder Alles was iſt, hat ſeine Beſtimmung, oder es muß bei Allem, was iſt, ein Grund ſeines Daſeyns gedacht werden. Bey ſehr vielen Dingen ſpringt dieſer Grund des Daſeyns von ſelbſt in die Augen, und bei ſehr vielen kann er nach einiger Ueberlegung gefunden werden. Ueberall, wo es unſer Eigennutz fordert, ſuchen und finden wir auch die Beſtimmung der Dinge, wenigſtens die nächſte für uns; aber ſonderbar iſt es, daß uns der Gedanke an unſere eigene Beſtimmung ſelbſt faſt gar nicht beykommt. Indeſſen ſpricht ſich der Menſch doch, ohne daran zu denken, alltäglich darüber aus.

Um nun die Beſtimmung des Menſchen vollkommen zu erkennen, wollen wir ſowohl dieſe Ausſprüche vor Allem auffaſſen, als auch dann mit beſonderem Nachdenken über die Welt — unſere Begriffe ganz zu verdeutlichen ſuchen, und dann die Ausſprüche der Gottheit ſelbſt zu unſerer vollen Verſicherung damit vergleichen.

§. 21.

Was fordern die Menſchen von einem reifen Menſchen?

Das erſte, daß er ſich ſelbſt zu erhalten vermöge.

Dieſe Forderung wird von den Menſchen überall ſo ſtark ausgeſprochen, daß wir denjenigen, welcher es aus eigener Schuld nicht vermag, verachten und läſtern, denjenigen aber, welcher ohne ſeine Schuld dieſes Vermögen nicht beſitzt, bedauern, ja uns aufgefordert fühlen, die Erhaltung des Unglücklichen über uns zu nehmen.

Die Menſchen gehen ſo weit in dieſer Forderung, oder ſind ſo ſtrenge in Bezug auf dieſelbe, daß ſie auch denjenigen verachten, welcher ſich vollkommen — aber ohne ſein Zuthun, zu erhalten vermag. Wer bemerkt nicht z. B. alltäglich die verächtliche Geſinnung der Leute gegen einen Mann, der ſich entweder von andern füttern läßt, oder ohne Beſchäftigung von fetten Renten lebt, die er ſich nicht ſelbſt erworben hat.

Es iſt alſo ausdrückliche Forderung von den Menſchen an ihres Gleichen, daß jeder durch eigenes Vermögen, und durch eigenes Streben ſich ſeine Subſiſtenz verſchaffe. Dahin geht insbeſondere auch vor Allem die Sorge und das Sinnen und Trachten der Aeltern bey ihren Kindern, ſie in den Stand zu ſetzen, dieß einſt zu leiſten.

Die Höheren ſinnen auf eine ſolche Ausbildung ihrer Kinder, daß ſie ſich einſt verſorgen ſollen, und die Niederen trachten, den ihrigen die Geſchicklichkeit zu verſchaffen, daß ſie einſt, nach ihrer Sprache ſich ſelbſt fortzubringen vermögen.

Was einzelne Menſchen über dieſen Punkt urtheilen, das wird von ganzen Nationen, die ſich eine Verfaſſung geben, in Thaten oder Geſetzen und Statuten beſtätigt. Jede Nation, welche ſich einmal vermittelſt einer Konſtitution zu einer Nationalgeſellſchaft oder zu einem Staate verbunden hat, nimmt im Leben des Menſchen einen Zeitpunkt der vollkommenen Reife an, von welchem angefangen dem Menſchen zugemuthet wird, ſich ſelbſt zu erhalten. Majorennität iſt das Wort, welches dieſen Zuſtand der vollkommenen Reife bezeichnet.

Beyde Erfahrungen leiten uns demnach nothwendig auf den Gedanken, die Beſtimmung des Menſchen müſſe vorzüglich die ſeyn, daß er ſich ſelbſt zu erhalten vermöge.

§. 22.

Allein erwägen wir unſere eben angeführten Erfahrungen noch etwas genauer, um zu ſehen, ob wohl die Forderungen des Menſchen an ſeines Gleichen ſich darauf beſchränken: er ſoll im Stande ſeyn, ſich ſelbſt zu erhalten, und ſoll ſich auch in der That ſelbſt erhalten; iſt es nun wohl gleichgültig, auf welche Weiſe der Menſch dieß thue? Wer bemerkt nicht durchaus auch die Gewohnheit der Menſchen, Urtheile über des andern Handlungsweiſe zu fällen? Gar wohl ſehen wir ein, daß alles Thun und Treiben des Menſchen im Grunde auf ſeine Selbſterhaltung gehe, die wir ihm ſelbſt zumuthen, aber dabey ſind wir ſo aufmerkſam auf die Art und Weiſe, wie er dieſe zu erzielen trachtet, daß wir bey jedem Momente, wo wir glauben, er gehe nicht auf die gerechte Weiſe zu Werke, uns des

Tadels nicht enthalten können, auch ſelbſt, wenn uns dieſe Art und Weiſe des Handelns nicht beeinträchtigt und uns nicht einmal angeht. Handelt einer auf die Art und Weiſe, daß er dabey einen andern bevortheilt oder kränket, ſo nennen wir ihn — ungerecht. Handelt er auf die Weiſe, daß er bey ſeiner Handlung lediglich nur Rückſicht auf ſich nimmt, ſo nennen wir ihn — eigennützig, lieblos, auch — bös. Iſt die Handlungsweiſe eines Menſchen von der Art, daß ſie unſerer Vorſtellung nicht behagt, ſo heißen wir ſie — ungeſchickt, häßlich oder ungefällig ꝛc. Kurz wir verlangen, daß die Menſchen auf eine gewiſſe, ohne genau zu beſtimmen, welche — Art und Weiſe handeln ſollen, bey welcher alle Menſchen zufrieden ſeyn können, und die alſo unſerer Vorſtellung vom Menſchen entſpricht, ſo daß wir denken und ſagen können, auf eine wahrhaft menſchliche Weiſe.

Dieſe Forderung an die Menſchen iſt ſo ſtreng, daß wir einen im Falle der Nichterfüllung ſogleich in die Reihe der Thiere ſetzen, und irgend ein Thier zum Vergleich mit dem Menſchen in Bezug auf eine gewiſſe Handlungsweiſe ſetzen, und das Charakteriſtiſche des Thiers zur Bezeichnung derſelben wählen, z. B. falſch wie eine Katze, neidiſch wie ein Hund, verſchmitzt wie ein Fuchs, grauſam wie ein Tieger ꝛc.

Was aber die Menſchen im Allgemeinen fordern, fordert auch wieder der ganze Staat.

Bey der Beſtimmung der Majorennität der Menſchen beſchränkt ſich der Staat nicht blos auf das Vermögen und die Thätigkeit der Selbſterhaltung, ſondern zugleich auch auf die vorſchriftsmäßige Weiſe dieſer Thä-

tigkeit; weswegen jedes verübte Unrecht, wovon einem Menſchen die Schuld zugemeſſen werden kann, zur Strafe gezogen wird.

Auch nicht einmal auf die Beobachtung der Form der Gerechtigkeit allein beſchränkt ſich der Staat, ſondern er will, daß auch die Menſchen geſcheidt, gut und ſchön handeln ſollen. Daher ſchließt er viele Anſtalten in ſich, wodurch er die Menſchen zu einer ſolchen Handlungsweiſe zu leiten trachtet. Daher beſtimmt er für vorzügliche Beiſpiele ſolcher Handlungsweiſen allerley Auszeichnungen und Belohnungen. Doch ſind wir zufrieden, wenn die Menſchen nur ſolche Handlungsweiſen beobachten, gegen welche wir keine Klage erheben können? Sind wir zufrieden, wenn ſie Handlungen und Handlungsweiſen blicken laſſen, die unſern Beifall verdienen, aber wobey wir wiſſen, oder nur vermuthen können, daß das Innere des Menſchen nicht dazu ſtimmt? Gewiß nicht! Was fordern wir alſo noch mehr von dem Menſchen? Er ſoll ſich ſelbſt erhalten, er ſoll es auf eine gewiſſe Art und Weiſe thun, die wir die menſchliche nennen, aber auch ſeine Geſinnungen, kurz ſein Leben und ſein ganzes Weſen, mit einem Worte, ſein ganzes Seyn ſoll menſchlich ſeyn.

Das Reſultat unſerer Beobachtung reduzirt ſich nun alſo gewiß darauf: des Menſchen Beſtimmung iſt, daß er in der Welt ſein ganzes Seyn auf eine des Menſchen würdige Weiſe durch ſich ſelbſt begründe.

§. 23.

Wenn wir uns dieſe Forderung in menſchlicher

Form zu ſeyn erſt noch recht verdeutlichen wollen, ſo müſſen wir noch einen Blick in das Reich der lebendigen Weſen in der Welt werfen, um augenſcheinlich zu erſchauen, daß jedes derſelben ganz in der ihm angewieſenen Form des Seyns ſein Leben führe.

Wir beſchränken aber hierbey unſern Blick auf die Thierwelt, denn in der übrigen ſcheint das Leben wie verſtorben, weswegen wir ſie auch lebloſe nennen.

Wir bemerken bey der Thierwelt das Charakteriſtiſche, daß das Leben nicht durch mechaniſche Eindrücke wie bey den lebloſen Weſen in Bewegung geſetzt, ſondern ſelbſt durch bildliche Eindrücke bewegt und geleitet wird.

Zu dieſer Welt gehört nun auch hinſichtlich der allgemeinen Lebensfunktionen der Menſch, aber in welchem auffallenden Unterſchiede finden wir ihn wieder im Vergleich des Verhältniſſes mit der Lebens-Dynamik? Die Grundurſache ſeines Lebens ſcheint dieſelbe, wie bey dem Thiere zu ſeyn.

Sein Organismus erhält ſich durch Nahrung, die er ſelbſt zu ſich nimmt, und ſeine Regſamkeit und ſeine Bewegungen werden auch durch Vorſtellungen veranlaßt, erhalten und befördert. Der Menſch, wie das Thier, erblickt etwas Angenehmes, und Freude erregt ſich in ſeinem Innern, bewegt und ſpiegelt ſich ſelbſt in ſeinem Aeußern. Der Menſch, wie das Thier, erblickt etwas Unangenehmes, und Abſcheu entſteht in ſeiner Seele: er entfernt ſich — von dem Unangenehmen, oder das Unangenehme von ſich, wenn er's vermag.

In ſo weit iſt alſo der Menſch dem Thiere ganz gleich. Welchen Unterſchied finden wir aber demnach auf,

wenn wir gerade bey dieſem Punkte der Gleichheit in Bezug auf den Lebensgrund ſtehen bleiben?

Wir bemerken, daß im Thiere der innere Grund des Lebens ſo nothwendig wirket, als der materielle Grund der Natureinflüſſe. Das Thier z. B. erblickt etwas Angenehmes (eine Speiſe), und eine Begierde treibt es nach dem Genuſſe; es erblickt etwas Unangenehmes und flieht. Nicht ſo der Menſch. Er bemerkt etwas Angenehmes, wünſcht deſſen Beſitz oder Genuß, fühlt oft in ſich die heftigſte Begierde darnach, aber — er ſteht ſtill in ſich gekehrt und überlegend, ob es räthlich, recht, ſchicklich, ſchön ſey, ſich den Beſitz oder Genuß zu erlauben. Der Menſch ſieht etwas Unangenehmes, Abſcheu entſteht in ſeiner Seele, es ſträubt ſich ſein Gemüth gegen die Annäherung, und drängt ihn zum Weichen und Fliehen. Doch er ermannt ſich, und es bringt den Edlen keine Furcht zum Weichen, kein Schrecken, kein Grauſen zum Fliehen, er trotzt dem Unangenehmen, der Anſtrengung, der Pein, der Gefahr, dem Untergange ſelbſt, denn er erzeugt in ſich ſelbſt, mit vorſätzlicher Strebſamkeit, in ſeinem Gemüthe andere, höhere, ſchönere Bilder, welche ihn hoch über die des Schrecklichen hinweg heben. Wer machte nicht ſolche Erfahrungen an ſich und den Menſchen?

Was bewahrt den Dürftigen vor dem Diebſtahle und Betrug? Was den Habſüchtigen vor reichlohnender Verrätherey? Was den Beleidigten vor Rache? Was treibt den Krieger zum Heldentod? Was entflammt und erhärtet den Glaubenshelden zum Martertod?

Sind es mehr als Bilder der ſchöneren und höheren Menſchheit, die durch eigene Thätigkeit erzeugt, ſeiner

Seele vorſchweben, ſie in die Höhe heben und begeiſtern? Ein weit höheres Leben lebt darum der Menſch.

Drey Vorzüge charakteriſiren es: Ueberlegung, Selbſterzeugung der Vorſtellungen und freye Selbſtbeſtimmung.

So zählen wir nun drey Gattungen von Geſchöpfen von wahrhaft weſentlichem Unterſchiede: Lebloſe, Thiere und Menſchen. (Man ſehe der Divinität erſten Theil.)

Wir wollen nun die Hauptfrage aufwerfen:

Was iſt die Beſtimmung von jeder Gattung?

Alles Erſchaffene iſt gleichfalls von der ſchaffenden Hand dahin geſtellt, daß es für ſich fort ſey, ſich ſelbſt ſchützend und ſelbſt erhaltend. Eben darum regt ſich in jedem der heftigſte Trieb gegen die Vernichtung. Das Widerprellen des Steins gegen den Hammerſchlag rührt von demſelben Triebe her, welcher die Pflanzenkelche gegen den Nachtduft ſchließt, und die Thiere zur Vertheidigung gegen Angriffe waffnet; derſelbe Trieb treibt das Thier umher, um ſich ſeine Nahrung zu ſchaffen, und ſpornt es, Gefahren zu entfliehen. Zur Selbſterhaltung iſt jedes Weſen beſtimmt, dazu hat jedes ſeine beſtimmten Eigenſchaften oder ſeine eigenthümliche Natur. In demſelben Verhältniſſe befindet ſich alſo auch der Menſch. Allein wir bemerken bey allen Weſen eine eigene Art der Selbſterhaltung, und dieſelben mit ihren beſtimmten Eigenſchaften und Kräften gerade hierzu verſehen, weswegen ſich in Bezug auf die Art der Selbſterhaltung, — die wir Form zu ſeyn, oder Form des Seyns am richtigſten nennen, wieder die größte Verſchiedenheit finden. So iſt der Ameiſen Art zu ſeyn,

ganz eine andere, als die des Fuchſes, die des Wurms ganz eine andere, als die des Raubvogels ꝛc.

Man kann daher zur obigen Behauptung: die Beſtimmung von jedem Weſen iſt, ſich ſelbſt zu erhalten, oder für ſich zu ſeyn, noch den Zuſatz machen: und zwar in der ihm eigenthümlichen Art, ſich zu erhalten, oder in der eigentlichen Form zu ſeyn.

Wenn nun von dem Menſchen dieſelbe Behauptung gilt, worin unterſcheidet ſich ſein Erhalten, oder ſein Seyn von jenem der Thiere? Wir bemerkten, daß jedes Weſen zu ſeinem Seyn ſein eigenthümliches Vermögen habe; wenn wir nun auch von dem Menſchen bemerken, daß ihm Ueberlegung und freyer Selbſtwille eigen ſeyen, ſo müſſen wir von ihm nothwendig behaupten, daß ſeine Beſtimmung ſey, ſich in der dem Menſchen eigenthümlichen Art oder Form durch ſich ſelbſt zu erhalten, d. h., ſelbſt über die Bedingungen oder Mittel ſeiner Erhaltung zu denken, ſie auszuwählen, ſie zu ſchaffen; und der größte Unterſchied zwiſchen ſeiner Erhaltung oder ſeinem Seyn und jenem der Thiere iſt, daß dieſes ſich zwar zu erhalten ſtrebt, aber immer nur von einem innern Triebe gedrängt wird, hingegen der Menſch ſich die Erhaltung und Art einer menſchlichen Erhaltung vorſtellt, und hiernach ſein Handeln einrichtet — ſein Seyn beſtimmt.

Wir haben nun um die Beſtimmung des Menſchen zu erkennen, einen zweyfachen Weg eingeſchlagen. Wir haben den Menſchen gleichſam erlauſcht in ſeinen eigenen Ausſprüchen der Forderungen, welche er an den Menſchen macht, ſeine Beſtimmung dadurch vorausſetzend, und wir

haben den Menſchen auch in der Reihe den Weſen vergleichend beobachtet, und auf jedem Wege der Unterſuchung gefunden: des Menſchen Beſtimmung ſey, ſein Leben in der ihm eigenthümlichen Form eines ſelbſt denkenden, und frey oder ſelbſtthätigen Weſens zu erhalten. Doch! wir haben bey unſerer Betrachtung immer nur den Menſchen an und für ſich betrachtet, und denn ſomit den Hauptpunkt außer Acht gelaſſen, nämlich den Menſchen mit dem Menſchen, denn der Menſch kann nur mit dem Menſchen gedacht werden, und alle oben angeführten Urtheile über das Menſchenleben und Seyn, gründen ſich auf die Vorausſetzung des menſchlichen Zuſammenſeyns, und haben auch nur in dieſer Sinn und Bedeutung.

Allein dieſer Gedanke führt uns nothwendig auf die Frage, worauf gründet ſich nothwendig dieſe Vorausſetzung, oder mit andern Worten, mit welchem Rechte macht der Menſch an den Menſchen dieſe Forderungen ſeines Lebens und Seyns in der Verbindung mit dem Menſchen, oder wer ſichert ihn in ſeinen menſchlichen Anſprüchen, oder was bindet ihn zu den gegenſeitigen Leiſtungen, oder am Ende, wer gewährt ihm die ſichere Kenntniß ſeiner Beſtimmung?

Das Bedürfniß der Beantwortung dieſer Fragen leitet uns nothwendig auf den Gedanken, daß wir darüber die Ausſprüche desjenigen Weſens für uns haben ſollten, welches jedem Weſen das Leben und folglich auch ſeine Beſtimmung gab. Wir finden uns zur ſichern Kenntniß unſerer Beſtimmung gedrungen, demnach an die Ausſprüche der Gottheit ſelbſt zu appelliren; und wenn

uns dieſe zu Theil geworden, auf dieſe uns ganz zu ſtützen. *)

Wir haben daher uns in der Quelle der Offenbarung umzuſehen, um die göttlichen Ausſprüche im Betreff unſerer erwünſchten Kenntniß aufzuſinden, und ſie mit der, die wir uns durch Forſchung und Erfahrung verſchafft haben, zu vergleichen, und ſomit uns ein klares

---

*) Man könnte uns mit ſcheinbarem Rechte hier einwenden, warum wir in einer Entwicklung der Lehre vom Schulunterricht, nicht mit Hinweglaſſung aller gelehrten Betrachtungen, uns im Betreff der Kenntniſſe der menſchlichen Beſtimmung nicht ſogleich auf die Offenbarung beworfen haben. Wer uns damit die Beſchuldigung macht, daß wir die göttliche Offenbarung auf die Seite oder dem natürlichen Unterricht nachſetzen, bedenkt nicht, daß es auch darum zu thun ſey, den Menſchen zu belehren, auf welche Weiſe er ſeine Beſtimmung am ſicherſten und beſten erreiche, und daß dieſe Belehrung in der Offenbarung nicht auch zugleich enthalten, ſondern dem Menſchen überlaſſen ſey, ja ſeyn müſſe, weil er ſonſt ſeine Beſtimmung als Menſch — ein frey denkendes und thätiges Weſen — gar nicht einmal erfüllen könne. Z. B. Jeſus ſprach einmal die Beſtimmung des Menſchen in den Worten aus: Werdet vollkommen, wie es euer himmliſcher Vater iſt; er gab nicht zugleich auch eine Belehrung darüber, wie es der Menſch anzufangen habe, um nach dieſer Vollkommenheit zu ſtreben, und ſie zu erringen. — Das iſt die Sache des Menſchen. Die Belehrung des Menſchen überhaupt über die Bedingungen und Mittel, ein wahrhaft chriſtliches Leben zu führen, wie die heilige Lehre fordert, kann nur auf die Weiſe am ſicherſten und fruchtvollſten ertheilt werden, wenn dem Menſchen der wahre Begriff vom menſchlichen Leben an und für ſich mitgetheilt wird. Außerdem werden alle Zurufe der Sitten- und Religionslehrer: Seyd rechtſchaffen, ſeyd gottesfürchtig ꝛc. ꝛc. immer fruchtlos bleiben. Darum iſt die Beſchuldigung, die Elementarſchule fürs Leben untergrabe die poſitive Religion und erzeuge den Materialismus eine eben ſo widerſinnige, als empörend ungerechte Läſterung. — Jeder einſichtsvolle Religionsfreund wird vielmehr mit Freude und Dank anerkennen, daß ſie beſonders für unſere Zeiten, dem wahren Glauben Stütze, Grundlage und Leben gewähre.

und ſicheres Wiſſen zu gewähren. — Welches ſind demnach die göttlichen Ausſprüche, die wir über des Menſchen Beſtimmung in den heiligen Urkunden finden?

In dem erſten Momente, wo der Menſch durch des Schöpfers Allmacht ins Leben trat, ſprach ſich der Allmächtige ſchon über die erhabene Beſtimmung des Menſchen in der Art aus: Er ſoll ein gottartiges Leben führen. Nach dem Ebenbilde Gottes wurde er gemacht. Erklären wir uns dieſer Rede erhabenen Sinn!

Nachdem Gott die Thiere und darauf den Menſchen geſchaffen hatte, ſprach er ſich über den Menſchen in der Art aus, um ſeine Erhabenheit über das Thier recht beſtimmt auszudrücken.

Gottartig iſt er erſchaffen; Er ſoll demnach ſein Leben wie Gott, durch, und an ſich ſelbſt führen, aber er ſoll es auch nach Gottes Muſter-Bild führen: — Gottartig in der Anlage, aber auch gottartig in der That ſeyn: — Demnach in der ihm angewieſenen Welt mit Ordnung und Weisheit leben und wirken, und in Verbindung mit andern Geſchöpfen Gottes mit Recht und Liebe handeln.

Die nothwendige Folgerung, die aber für den Menſchen zugleich hervorgeht, iſt, er ſoll darum in ſeinem Leben auf Gott ſchauen, um nach deſſen Ebenbild zu ſeyn. Darum auch ſtets ſeine Abhängigkeit von Gott erkennen.

Die Beſtimmung des Menſchen iſt demnach, der Menſch ſoll durch und aus ſich gottartig ſeyn, allein er ſoll nicht auch für ſich, wie Gott ſeyn wollen

Das iſt darum die erſte Sünde, welche der gottartige Menſch begeht, daß er auch für ſich ſeyn will.

Das Gefühl des Vermögens der Selbſtſtändigkeit war darum auch der Punkt, welchen die Schlange zur Verſuchung benützte. Ihr werdet (ganz) wie Gott werden.

Daß des Menſchen Beſtimmung ſey, ſein Seyn durch ſich in der Verbindung mit Menſchen auf eine ſeiner der gottartigen Menſchheit würdigen Weiſe zu begründen, darüber haben wir in der heiligen Urkunde nur faktiſche Ausſprüche und zwar den erſten ſchaudervollen von der Sündfluth, und den zweyten bey der Vertilgung von Sodom und Gomorrha. — Die Menſchen lebten nicht mehr wie — Menſchen, ſie waren demnach nicht mehr werth, zu ſeyn. — Das Geſchlecht mußte alſo als abgeartet vertilgt werden.

Ausdrückliche Ausſprüche Gottes über das Leben in der Gemeinſchaft lieferte Moſes in den zehn göttlichen Geboten, die er ſelbſt wieder — und nach ihm die — Propheten, immer noch mehr erläuterte, bis Gottes eingeborner Sohn darüber das volle Licht ertheilte. In ſeiner erſten Predigt ſetzte er alle die Pflichten des Lebens in der Gemeinſchaft auseinander. Daß aber bey der Erfüllung aller immer gefordert werde, daß dieſe vom Menſchen als einem gottartigen ſelbſt vermögenden, und ſich von innen heraus ſelbſt beſtimmenden Weſen ausgehe, hat Jeſus durch das Gleichniß mit dem Fruchtbaume gelehrt, der, wenn er in ſeiner Art gut iſt, nur gute Früchte aus ſich heraustreibt, ebenſo der Menſch nur gute Handlungen aus dem innerſten Vorrath ſeines Herzens.

Daß bey der Erfüllung dieſer Pflichten der Geſellig- keit hauptſächlich nur auf den Beweggrund, wohl zu thun den Menſchen als Mitbrüdern, geſehen werde, das er- klärte Jeſus in der Rede, in welcher er denjenigen, welche alle Werke des Kultus und der Frömmigkeit, aber keine der Nächſtenliebe ausgeübt haben, geradezu das Ur- theil ſprach: er kenne ſie gar nicht.

Wir haben nun gewiß durch göttliche Ausſprüche (und könnten, wenn es nothwendig wäre, noch mehrere Zeugniſſe anführen) die Beſtätigung des oben erörterten Begriffes von der menſchlichen Beſtimmung erhalten, und unſere Lehre vor der Beſchuldigung bewahrt, daß ſie nur eine profane ſey; allein von der Einwendung haben wir ſie noch nicht geſichert, daß wir uns lediglich dießfalls an die Offenbarung ausſchließlich halten ſollten. Darauf haben wir zwar ſchon oben geantwortet. Wir haben nur noch folgendes hier anzufügen:

Wenn wir den Kindern einen chriſtlichen Unter- richt über die Beſtimmung des Menſchen zu ertheilen hätten, ſo würden wir ihnen lediglich die Lehren der heiligen Schrift zu faſſen und zu beherzigen geben, aber nachdem wir eine Lehre und zwar eine wiſſenſchaftliche von dem Menſchen-Unterricht für's Leben für Lehrer zu geben vorhaben, ſo müſſen wir den Begriff der Beſtimmung des Menſchen aus dem des Lebens ſelbſt entwickeln, damit die Lehrer daraus ſchon ſich die Vorſtellung von der Art und Weiſe auf den Menſchen einzuwirken abſtrahiren können *).

*) Von den in Katechismen vorkommenden Begriffsbeſtimmungen z. B. Gott zu dienen, und ſelig zu werden, u. d. gl. m. könnte um ſo weniger Gebrauch gemacht werden, als ſie nur auf Irrthümer und

§. 24.

Wir haben demnach die Beſtimmung des Menſchen auf dem Wege des Nachdenkens über die Weſen in der Art wieder ſo gefunden, wie wir ſie in der Erfahrung ausgeſprochen fanden. Der Vortheil, den wir aber durch dieſes Nachdenken noch insbeſondere gewonnen haben, beſteht darin, daß wir uns um ſo leichter die folgende Frage beantworten können: Was bedarf der Menſch, um ſeine Beſtimmung erreichen zu können vor — Allem? Antwort: Die Kenntniß der Beſtimmung — die Kenntniß der Mittel ſeiner Selbſterhaltung, und die Kenntniß der wahren Form der Selbſterhaltung. Beydes zuſammen bedingt das menſchliche Leben; folglich bedarf der Menſch mit einem Worte: die Kenntniß des wahren Lebens, um darnach leben zu können; denn würde er ohne dieſe Kenntniß des wahren Lebens auch in der wahren Form lebend gefunden werden, ſo könnte man nicht ſagen, daß er menſchlich darin lebte, und ſo ſeine Beſtimmung erfüllte *).

Vorurtheile in der chriſtlichen Denkweiſe leiten, was an einem anderen Ort wird dargethan werden.

*) Es iſt unerläßlich nothwendig hier noch dieſe Behauptung näher und beſtimmter zu erklären.

Es iſt möglich, daß jemand beſonders vom ſchwachen Talente durch eine äußerſt eingeſchränkte Erziehung zu einem ſo geregelten Verhalten und zu einer ſolchen Religioſität angewöhnt worden wäre, daß man ſagen könnte, er ſey auch in der wahren Form des Lebens. Könnte man denn aber mit Recht und Grund behaupten, er ſey es (ohne Kenntniß und freyer Thätigkeit) wahrhaft? Dasſelbe gilt auch von demjenigen, welcher ſich aus Furcht vor ſtrengem Strafgerichte (zeitlich und ewig) in der Lebens-Form erhält. Iſt ſein Leben wahres Menſchenleben? Iſt es auch ein ſicheres??

§. 25.

Doch, wenn wir die Erforderniſſe zum wahren menſchlichen Leben noch mehr erwägen, werden wir finden, daß der Menſch nicht blos der obenerwähnten Kenntniß, ſondern auch eines gewiſſen Vermögens bedürfe, um nach den Kenntniſſen zu ſeyn, ſo, daß die Kenntniſſe dem Vermögen zu leben, nur — die wahre Richtung und Leitung geben.

Das wahre menſchliche Leben beruht demnach auf zwey Hauptbedingungen, nämlich erſtens auf der — der Erhaltung an ſich; wir nennen ſie phyſiſche Exiſtenz — und auf der der ſteten Erhaltung in der wahren Form; wir nennen ſie menſchliches Seyn. Die phyſiſche Erhaltung iſt wieder bedingt durch das Wohlſeyn des Organismus, und durch die verhältnißmäßige Benützung der Natureinflüſſe auf ihn. Die moraliſche Erhaltung iſt dagegen bedingt durch die lebhafte Kenntniß der wahren Form, und durch den feſten Willen, darin zu ſeyn.

Hieraus erhellt nun, daß das Kennen und Wiſſen der Bedingungen der Selbſterhaltung allein noch nicht dem Menſchen genüge, um ſeine Beſtimmung zu erreichen, ſondern dazu noch gewiſſe Vermögen erforderlich ſeyen. Denn der verhältnißmäßige Genuß der Natur-Einflüſſe und die immerwährende Anwendung der wahren Form auf die Lebensverhältniſſe, fordern erſtens das Vermögen zu überlegen und zu urtheilen, zweytens das Vermögen ſich nach dem Urtheile zu beſtimmen. Das Wohlſeyn des Organismus, und der feſte Wille fordern auch eine Art von Leibes- und Seelen-Stärke, welche nur durch Uebung erlangt werden.

§. 26.

Der Menſch iſt in Hinſicht ſeines Lebens dem allgemeinen Geſetze des Werdens unterworfen, d. h. er erhält nur allmählig ſeine Reife. Seine wahre Reife beſteht aber nur in der vollkommenen Kraft, menſchlich zu leben, oder — ſeine Beſtimmung zu erfüllen, folglich kann er auch dieſe Geſammtkraft, welche Kennen und Wiſſen, Ueberlegung und Einſicht, phyſiſche und moraliſche Stärke in ſich ſchließet, auch nur allmählig erhalten.

Wollen nun die reifen Menſchen den Heranwachſenden zur Erlangung dieſer Geſammtkraft behülflich ſeyn, ſo werden ſie ſich bald überzeugen, daß das Unterrichten, welches nur auf den Erwerb der erforderlichen Kenntniſſe geht, allein nicht hinreichend ſey, ſondern daß ſie auch darauf bedacht ſeyn müſſen, dem heranwachſenden Menſchen vor Allem zum vollſtändigen Wohlſeyn des Organismus, ſo wie in der Folge zur Stärke der Seele zu verhelfen. Die zur Erreichung dieſer Zwecke dem heranwachſenden Menſchen geleiſtete Unterſtützung heißt — Erziehung.

§. 27.

Der heranwachſende Menſch kann Anfangs natürlich ſeine Beſtimmung noch nicht — erkannt haben, folglich kann er ſchon deswegen — ſeinem eigenen Streben darnach nicht die Richtung geben; allein alles ſein Vermögen fordert erſt eine Uebung, um zu einer gewiſſen Stärke zu gelangen. Zu dieſer Selbſtübung kann er aber, weil er noch das Ziel nicht kennt, auch in ſich keinen Reiz und Drang fühlen; folglich bedarf der her-

anwachſende Menſch, um einſt ſeine Beſtimmung zu erreichen, der — Erziehung von Seite der reifen Menſchen.

§. 28.

Das Erziehen ſchließt zwey Hauptthätigkeiten in ſich, die erſtens alle Umgebungen und Einflüſſe auf den heranwachſenden Menſchen ſo zu leiten und zu ordnen, daß das zum Selbſtſeyn erforderliche Vermögen immer mehr geübt, aber die Uebung des Vermögens auch nur zum Ziele in ſeinem Streben geleitet werde; zweytens die, — den Menſchen immermehr dahin zu bringen, daß er die wahre Erkenntniß vom Leben erhalte, und — ihn immer mehr zu veranlaſſen und anzuregen, daß er ſich in der Erhöhung der moraliſchen Kraft übe. Da man im erſten Fall um den ſich durch ſich entfaltenden Menſchen gleichſam eine Form anlegt, in welcher ſeine Entwicklung vor ſich gehen ſoll, ſo heißt man dieſe Thätigkeit des Erziehers — Bilden. Dagegen heißt die zweyte — Unterrichten, weil, wie ſichs noch zeigen wird, jeder ſchon vorhandenen Kenntniß eine neue untergelegt, und ſo das menſchliche Wiſſen allmählig zu ſeiner Höhe gefördert wird.

Das Erziehen ſchließt das Unterrichten in ſich, und es kann darum Niemand unterrichten, der nicht die Erforderniſſe der Erziehung kennt. Das Unterrichten macht alſo einen Theil des Erziehens aus, und das Unterrichten iſt nur dann wahres Unterrichten, wenn es als Mittel der Erziehung behandelt wird.

Ein ächter Menſchen-Lehrer muß alſo auch Erzieher ſeyn. Wer demnach Menſchen unterrichten, und ſich dazu befähigen will, kann ſich nicht begnügen, nur

eine Unterrichtslehre zu kennen, ſondern er muß auch die Lehre von der Erziehung inne haben, und zwar eine ſolche Lehre, welche mit der Unterrichtslehre von gleichen Grundſätzen ausgeht, und mit ihr einen gleichen Gang der Entwicklung verfolgt.

§. 29.

Aus dieſem Grunde kann alſo auch die Unterrichts-Lehre gar nicht einmal wohl verſtanden werden, wenn nicht die Erziehungs-Lehre vor — und mit derſelben ſtudirt wird. Eben darum ſollte auch die Unterrichts-Lehre gar nicht vorkommen, außer die Erziehungs-Lehre wäre, wenigſtens in ihren Hauptzügen, vorher abgehandelt worden.

Indeſſen wollen wir dieſes Hauptſtück der Unterrichts-Lehre hier ganz weglaſſen, und zwar aus dem Grunde, weil wir vorausſetzen, es werde der Leſer der Elementarſchule die erforderliche Belehrung darüber in dem Werke: Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menſchenerziehung ohnehin ſich zu verſchaffen ſuchen *), und weil wir auf ſolche Weiſe mehr Raum

*) Einer der größten Mängel in der Schullehrer-Bildung iſt zuverläſſig der, daß man ſie mit den Grundſätzen der Menſchenerziehung gar nicht bekannt macht. Auf ſolche Weiſe muß das Schulmeiſterthum immer mehr verhärtet werden. Es wird nicht gefordert, daß gewöhnliche Schullehrer große Philoſophen und Pädagogen werden ſollen; allein wenn ſie nicht einmal den — Menſchen, — das Subjekt, kennen lernen ſollen, den man ihnen zur Behandlung anvertraut, wenn ſie nicht einmal von denjenigen Grundſätzen Etwas erfahren ſollen, auf welchen die Behandlung des — Menſchen, den man ihnen zum Unterrichten anvertraut, überhaupt ſich ſtützet; dann ſind ſie in ihrem Berufe ſchlechter, als die Thierabrichter, z. B., Bereiter; denn von dieſen wird die Kenntniß der Natur

gewinnen, um den praktiſchen Theil der Unterrichts-Lehre zu erweitern.

Wir handeln alſo hier gleich vom

II. Theil der Erziehungs-Lehre, nämlich der Unterrichts-Lehre.

§. 30.

Wir müſſen hier vor Allem den Begriff vom Unterrichten fortſetzen.

Unterrichten heißt, einem aufwachſenden Menſchen vermittelſt einer ſtufenweis fortſchreitenden Unterredung über ſein Leben, die Unterſtützung leiſten, damit er allmählig zur vollen und lebendigen Kenntniß des menſchlichen Seyns gelange, und mit Hülfe dieſer Kenntniß ſeine Beſtimmung erreiche.

---

der Pferde gefordert, wenn ſie auch als Lehrer, und nicht blos als geſchickte Stall- und Reitknechte auftreten wollen. Man leſe hierüber nur was Tennecker in dem pſychologiſchen Journal von Friedrich in der Abhandlung von der Pſychologie der Pferde ſpricht, und wie ein Hunde-Dreſſirmeiſter in dem Kapitel von den Hundstemperamenten ſich äußert. Dieſe Beiſpiele mögen die Unwiſſenden beſchämen, welche es für unnöthig halten, Menſchenunterrichter vorerſt mit den Grundſätzen der Erziehung bekannt zu machen, wenigſtens mit denjenigen, welche ſich auf ihr Unterrichtsgeſchäft zunächſt beziehen.

Es iſt wahrhaft (um im Geiſte Sokrates zu ſprechen) eine ſehr traurige Erfahrung, daß wenn man Thiere zum Abrichten geben will, man ſo ſorgfältig umherſieht, um denjenigen zu wählen, welcher darin Wiſſenſchaft und Kunſt zugleich hat; aber bei dem Menſchen-Unterrichte ſich gar nicht darum bekümmert ob derjenige, welcher das große Geſchäft übernehmen ſoll, davon mehr weiß, als einige mechaniſche Vortheile und Formen.

§. 31.

Das Unterrichten ſchließt in ſich eine fortlaufende, und immer mehr ſich erweiternde Belehrung über die eine menſchliche, oder dem Menſchen als ſolchem zu wiſſen nöthige Kenntniß, und unterſcheidet ſich dadurch vom Lehren; das, wenn es dem Geſetze des allmähligen Entwickelns der Begriffe folgt, doch nur auf die Belehrung über einzelne Gegenſtände abzielt, und — vom Anweiſen, das ſich nur auf die Erzielung einer praktiſchen Geſchicklichkeit zum Hervorbringen eines Werkes bezieht.

§. 32.

In wie weit ſich das Unterrichten auf die allgemeine Lebenskenntniß bezieht, hat es denſelben Zweck und daſſelbe Subjekt, wie das Erziehen; darum muß es als Geſchäft auch denſelben Grundſätzen folgen, und die Lehre vom Unterrichten, oder die Unterrichts-Lehre kann darum nichts anders, als eine beſondere Modifikation der Erziehungs-Lehre ſeyn.

§. 33.

Die Hauptfragen, die ſich die Unterrichts-Lehre aufwirft, ſind: Welches ſind die Gegenſtände des Menſchen-Unterrichts, oder die dem Menſchen zur Erreichung ſeiner Beſtimmung wiſſensnöthigen Gegenſtände, und wie muß das Unterrichten beſchaffen ſeyn, daß es der menſchlichen Natur entſpricht, und zum Zwecke führt?

Die Unterrichts-Lehre handelt daher vom Unterrichts-Stoffe, und von der Unterrichts-Weiſe,

und zerfällt darum, wie die Erziehungs-Lehre, in zwey Hauptſtücke, deren das

I. vom Unterrichts-Stoffe,

das

II. von der Unterrichts-Weiſe

handelt.

§. 34.

Die Unterrichts-Lehre muß über dieſe Fragen ein ſicheres, darum auch ein ſyſtematiſches Wiſſen gewähren, und in ſo weit iſt ſie Wiſſenſchaft.

§. 35.

Die Unterrichts-Wiſſenſchaft iſt daher der ſyſtematiſche Inbegriff derjenigen Grundſätze, wodurch ſowohl die Summe und das Maaß für die zu unterrichtenden Individuen der Unterrichts-Gegenſtände, als auch die wahre Unterrichts-Weiſe für alle und jeden Lehrgegenſtand beſtimmt werden.

§. 36.

In wie fern die Anwendung dieſer Grundſätze wieder eine eigene Anweiſung fordert, damit ſie in ſichere und zweckmäßige Erfüllung gebracht werden kann, kann die Unterrichts-Lehre durch die Wiſſenſchaft nicht vollendet ſeyn, ſondern fordert auch noch eine Unterrichtskunſt.

Wir handeln daher die Unterrichts-Lehre in zwey Theilen ab; nämlich im erſten Theil die Unterrichts-Wiſſenſchaft, im zweyten die Unterrichts-Kunſt.

Erſter Theil.

Die Unterrichts-Wiſſenſchaft ſchließt zwey Hauptſtücke in ſich. Das erſte vom Unterrichts-Stoffe, das zweyte von der Unterrichts-Weiſe.

Erſtes Hauptſtück.

Vom Unterrichts-Stoffe.

Einleitung.

§. 37.

Es gehört mit unter die ſonderbarſten Erſcheinungen in der gelehrten Welt, daß man auch von dem Zeitpunkte an, wo man ſchon ſo viel über Unterrichts-Weiſe und Methode nachdachte, ſprach und ſchrieb, doch nicht auf die Frage gerieth: welches der Unterrichts-Stoff für Menſchen im Allgemeinen ſey, welcher für Menſchen insbeſondere angenommen werden müſſe?

Dieſe unbegreifliche Gleichgültigkeit ſcheint noch immer obzuwalten, und bewährt auf eine auffallende Weiſe die Oberflächlichkeit oder Kurzſicht der Schulmänner in der Unterrichts-Lehre.

Die Unterrichts-Weiſe und Methode iſt nur die Form des Unterrichts, und wie ſoll ich denn von der Form ſprechen, ſie angeben und beſchreiben wollen, wenn ich den Stoff nicht kenne? und — woher will ich die Kenntniß oder Beſtimmung der Form haben? Woher anders, als aus derſelben Quelle, aus welcher auch der

Unterichts-Stoff erholt oder erkannt wird? Wie ſoll mir auch die Kenntniß von der Unterrichts-Form oder Weiſe und Methode deutlich werden, wenn nicht die des Stoffes dieſelbe wechſelweiſe beleuchtet? Allein dieſe Kurzſicht und Beſchränktheit iſt von größerer Wichtigkeit als uns nur bey dem erſten Anſcheine vorkommen mag. Es iſt hier nicht blos um die Deutlichkeit der Kenntniß der Unterrichtsweiſe zu thun, ſondern es handelt ſich um das — menſchliche Wiſſen ſelbſt, um Menſch im wahren Sinne zu ſeyn.

So lange dieſes nicht beſtimmt iſt, in ſo lange kann nicht einmal vom Unterrichte ſelbſt die Rede ſeyn. Wenn daher die Divinität ꝛc. und die Elementarſchule fürs Leben ſonſt gar kein Verdienſt hätten, als daß ſie die wichtige Frage aufwerfen: welches iſt der Stoff des Menſchenunterrichts? und auf die Löſung und Beſtimmung der Frage hinarbeiten, ſo würde ihnen gewiß von unbefangenen Kennern der Werth nicht abgeſprochen werden.

§. 38.

Die oben gerügte Gleichgültigkeit gegen den Unterrichts-Stoff rechtfertigt ſich keineswegs mit dem Herkommen, vielmehr wird ihre Schuld durch dieſes noch mehr erhöht.

Was gewährt uns das Herkommen für Erfahrungen? Nehmen wir einmal daſſelbe zum Gegenſtand unſerer Betrachtung. Welche Verſchiedenheit herrſchte bis jetzt hinſichtlich des Unterrichts-Stoffes im öffentlichen und Privatunterricht, und welche Unbeſtimmtheit hat noch immer ſtatt?

Tauſend und tauſend Volksſchulen giebt es, in welchen der Unterrichts-Stoff ſich blos auf Leſen, Schreiben, Rechnen, Chriſtenthum einſchränkt. Hundert und hundert höhere Schulen giebt es, in welchen die Gymnaſialbildung blos mit dem Erlernen alter Sprachen ſich befaßt.

Hundert und hundert Volksſchulen giebt es, in welchen der Lehrer nach Willkühr, außer den eben bemerkten Lehrgegenſtänden, noch den einen und andern aus dem großen Umfange von Lebenskenntniſſen aufnimmt. Wie viele öffentliche Lehrpläne giebt es, in welchen die Lehrgegenſtände für öffentliche Schulen nichts weniger als beſtimmt vorgezeichnet, oder als nothwendig erklärt ſind.

Doch! welche Verſchiedenheit herrſcht erſt in der Auswahl des ganzen Umfangs von nothwendig und nützlich ſcheinenden Schulkenntniſſen für Klaſſen oder Individuen, für die Zeiten des Unterrichts und für die Beſtimmung der Schüler?

Hier heißt es: Geſchichte bedarf der Schüler nicht; dort: Naturlehre iſt überflüſſig; hier: Geographie iſt für dieſe Klaſſe noch zu ſchwer; dort: Naturgeſchichte iſt nur eine Spielerey; hier: Menſchenlehre iſt nur ein gelehrtes Zeug; dort: Technologie gehört in die höheren Gewerbsſchulen u. ſ. w. Welche Verſchiedenheit alſo im Herkommen! Soll dieſe bleiben, ſoll dieſer wichtige Punkt ganz dem Zufalle oder dem Gutdünken überlaſſen ſeyn? Aber wer tritt denn im verneinenden Falle hier beſtimmend auf, wer giebt Maaß und Ziel? — Die Willkühr der Aeltern und Vormünder, oder die Obrigkeit? Zaudert ihr Schulmänner mit der Antwort? Und ihr wollt auf Methoden denken, welche den Menſchen-Unterricht erleichtern ſollen, und wißt noch nicht einmal, was,

oder warum dieß oder jenes gelehrt werden ſoll? Ihr haltet euch mit euren Methoden an die herkömmlichen Unterrichts-Gegenſtände, und ahnet nicht einmal das gebietende Prinzip, das dieſe und jene beſtimmt!

Daher kommt denn auch bey aller Unbeſtimmtheit des Unterrichtsſtoffes, die leidige Methodenſucht, vermöge welcher jeder einen ihm für einen gewiſſen Lehrgegenſtand gutdünkenden Lehrvortheil für eine — Unterrichtsmethode ausgiebt und zum allgemeinen Geſetz erhoben wiſſen möchte, ſich höchlich ärgernd, wenn er von einem — allgemeinen Geſetze in dieſer Beziehung ſprechen hört, wähnend, es ſey auf ſein Untergraben abgeſehen. So laßt uns nur, dem Dienſte der Menſchheit huldigend, vor Allem das Prinzip ſuchen, das die Unterrichts-Gegenſtände für Menſchen ſo gut, wie die Unterrichts-Weiſe beſtimmt!

§. 39.

Die Lehre vom Unterrichts-Stoffe hat drey Hauptabſchnitte, indem ſie erſtens das Prinzip ſelbſt aufſucht, wodurch die Unterrichts-Gegenſtände beſtimmt werden, zweytens den allgemeinen Unterrichts-Plan entwickelt und feſtſetzt, drittens ſeine Anwendung auf den Kindes-Unterricht andeutet.

Erſter Abſchnitt.

Das Prinzip, wodurch die menſchliche Kenntniß beſtimmt wird.

§. 40.

Die Hauptquelle der menſchlichen Kenntniß kann nur die Idee des Lebens ſelbſt ſeyn.

Daß der Menſch mit Bewußtſeyn lebe, für ſein Leben ſelbſt mit jedem Moment zu ſorgen habe; das muß er ſich auch mit jedem Momente, wo er an ſich ſelbſt denkt, unabweislich ſagen. Eben dieſes oberflächliche Selbſtbewußtſeyn iſt ſchon hinreichend, ihn auf den Gedanken zu bringen, daß ſein Lebens-Vermögen auch die erforderliche Lebenskenntniß in ſich ſchließen müſſe, und daß das menſchliche Lebens-Vermögen außer der Naturkraft auch ein Erkenntniß-Vermögen ſey.

Eben darum muß der Menſch, der wahrhaft menſchlich leben will, ſein Leben in der Idee ſelbſt zum Gegenſtand der Betrachtung machen, um nach einer allſeitigen und allmählig immer tiefer gehenden Anſchauung ſeiner eigenen Natur ſich auch alle die Kenntniſſe mit Beſtimmtheit und Deutlichkeit vorzuzählen, die ihm nothwendig ſind, um wahrhaft als Menſch zu leben.

Es ergiebt ſich für ihn die erſte Frage: **Was iſt eigentlich das Menſchenleben?**

Es läßt ſich hierauf wohl nichts anders ſagen, als: **Es iſt das mit Bewußtſeyn und Selbſtkraft zu ſeiner Erhaltung bewegte Seyn eines gottartigen Naturweſens.** Dieſe Idee fordert

nun eine eigene nähere Anſchauung, um ſich ihren Inhalt, nach ſeinem ganzen Umfange vorhalten zu können.

Wir wollen dieſe nähere Anſchauung verſuchen.

§. 41.

Das Menſchenleben iſt das Seyn eines gottartigen Naturweſens.

Wenn wir unſern Blick auf dieſe Seite wenden, ſo ſehen wir hier eine zahlloſe Menge von lebendigen Weſen, welche in einer unendlichen Abſtufung und Mannigfaltigkeit von Leben — ſich einander ſelbſt entgegen zu kämpfen ſcheinen, und doch in einer wechſelſeitigen Abhängigkeit und einer innigen Verkettung, zuſammen beſtehen. Wir müſſen uns daher nothwendig ſagen: bey dieſer wechſelſeitigen Abhängigkeit aller Lebendigen, kann das Leben Aller nur in dem gemeinſchaftlichen Lebensprinzip, das wir Natur nennen, den urſprünglichen Lebensträger finden.

Jedes Lebendige, wenn es ſich ſelbſt zu erkennen vermag, muß deßhalb in der Natur ſeine gemeinſchaftliche Mutter erkennen, und kann darum ſein Leben mit keinem wahren Gedeihen führen, wenn es nicht ſein Verhältniß zu ſeiner Mutter erkennt, ihre Gaben eben ſo vor ſich ſieht, als ihre Forderungen aufzuzählen vermag, und darum das Leben derſelben durchſchaut, damit es nicht ohne dieſes Erkennen der Natur ſeinem urſprünglichen Lebensprinzip ſich ſelbſt entgegenſetzt, und im Kampfe mit ihr zu Grunde geht.

§. 42.

So ergiebt ſich denn bey dieſer Betrachtung für den

Menſchen, als dasjenige lebendige Weſen, das ſich im Leben ſelbſt erkennt, die Forderung, die Natur, ſeine Mutter, immer mehr kennen zu lernen, und zwar in ihrer Freigebigkeit, wie in ihren Forderungen, Geſetzen und Geboten.

§. 43.

Indem wir aber die Natur im Verhältniß zum Leben des Menſchen zur Betrachtung nehmen, finden wir uns nothwendig zur näheren Betrachtung des menſchlichen Weſens ſelbſt gedrungen; denn nur durch die nähere Kenntniß der eigenthümlichen Natur dieſes, kann das wahre Verhältniß zur Natur als allgemeines Mutterweſen erkannt werden.

§. 44.

Die Betrachtung des menſchlichen Weſens führt den Blick auf zwey verſchiedene, jedoch innigſt miteinander verbundene Gegenſtände. Der Menſch ſchaut ſich in leiblicher Hinſicht an, und zählt ſich in dieſer Hinſicht ganz zu den einfachen Naturweſen, d. i. den Weſen, deren Leben ganz durch die Gabe und Wirkſamkeit der Natur bedingt iſt, weswegen er ſich auch gezwungen fühlt, die allgemeine und ſeine beſondere eigenthümliche phyſiſche Natur immer mehr oder näher im Bunde der Wechſelwirkung kennen zu lernen. Allein er findet bey der Betrachtung ſeiner eigenthümlichen Natur in ſich ein Vermögen, mit welchem er ſich über die Natur ſelbſt erhaben dünkt, nämlich das Vermögen, die Natur ſelbſt ſeiner Betrachtung zu unterwerfen, ihre Erſcheinung zu deuten, ihre Geheimniſſe zu enträthſeln, die

Geſetze ihrer Wirkſamkeit zu enthüllen. Eben darum denkt er ſich die Natur der Nothwendigkeit unterworfen, und im Rückblicke auf ſich fühlt er in ſich ein Vermögen, nur nach dem Schluſſe ſeines eigenen Nachdenkens ſein Leben zu konſtituiren, und ſomit fähig, es von den Einwirkungen der Natur, wo nicht unabhängig zu machen, doch im Genuſſe derſelben ſich zu leiten und zu richten.

So wie der Menſch bey der erſten Betrachtung ſein Leben ganz als ein unabhängiges Naturleben erkannte, erkennt er es nun als ein höheres, und ſtellt ſich darum auch nicht mehr in die Reihe der übrigen lebendigen Naturweſen, ſondern bildet nun mit ſeines Gleichen ein eigenes Geſchlecht.

Die Folgerung, die er aus dieſer Betrachtung zieht, iſt, daß ihm nun auch eine nähere Kenntniß des Menſchen in phyſiſcher und moraliſcher Hinſicht unumgänglich nothwendig ſey, wenn er ein wahres Menſchenleben führen wolle; denn ſo wie er bey der erſten Betrachtung ſein Leben in der Verkettung der Naturweſen und Naturkräfte fand, ſo findet er es nun wieder durch das Mit- und Zuſammenſeyn der Weſen gleichen Geſchlechts bedingt, und kann es dann nur als menſchlich erkennen, wenn es den Forderungen der gemeinſamen menſchlichen Natur und den Forderungen des individuellen Seyns eines jeden da — und mit ihm — ſeyenden entſpricht.

§. 45.

Die Betrachtung der menſchlichen Natur, als eines höheren Lebens durch Bewußtſeyn, folglich durch Verſtand und Wille, leitet auf die Nothwendigkeit einer organiſchen Ordnung unter den menſchlichen Weſen, d. h.

Weſen von gleichen Vorzügen und Rechten können ſich nicht anders, als in einer organiſchen Verbindung (Staate) beſtehend denken, weil außerdem ihre Freiheit keine Wirklichkeit erlangen könnte, folglich nur täuſchender Wahn oder Traum wäre.

Eben darum ergiebt ſich auch für den Menſchen, von dieſer Anſicht ſeiner Natur aus, eine neue Forderung, nämlich ſich immerhin mehr die lebendige Erkenntniß dieſes moraliſchen Verhältniſſes ſeiner Natur zum Geſchlechte zu erwerben, damit er ſich nie gegen daſſelbe im Leben verfehle, auf ſolche Weiſe gegen ſich ſelbſt ſündige, und am Ende doch zu Grunde gehen müßte. Dieſe lebendige Kenntniß iſt um ſo nothwendiger, weil der Menſch als Individuum ſich innerlich getrieben fühlt, andern ſich entgegen zu ſtellen, und über andere ſich zu erheben, nicht ahnend, daß er dadurch ſein eigenes Leben oder Seyn untergrabe.

§. 46.

Die Betrachtung des Lebens bewegte ſich bis jetzt von einer Seite der Natur, nämlich der phyſiſchen, zur andern, nämlich der moraliſchen; allein auf dieſe Weiſe iſt die vollſtändige Anſchauung nicht gewonnen. Die vollſtändige Anſchauung fordert den tiefen Ueberblick beider Pole der menſchlichen Natur in ihrer urſprünglichen Einheit, um auf ſolche Weiſe das Leben wahrhaft zu begreifen, und es um ſo weniger zu gefährden oder zum Verräther an ihm zu werden, indem man es zu erhalten gedenkt.

Der Menſch hat ſich einmal abhängig von der

Natur gefunden, ſich nur gleichſam als Kind von derſelben angeſchaut, darum auch ſein Leben ſo ganz durch die Natur bedingt erkannt; allein auf dieſen Standpunkte der Betrachtung ſah er ſich nur in phyſiſcher Beziehung, er hat aber ſeine Natur nun auch als eine geiſtige, als eine verſtändige und freye gefunden, ſoll nun ſie darum unabhängig — abſolut ſeyn? Der Natur verdankt er ſein Daſeyn, Leben und Fortſeyn in phyſiſcher Hinſicht — wohl nicht auch in geiſtiger? Hat denn in ſeiner Natur eine Zuſammenfügung von zwey ganz verſchiedenartigen Weſen Statt? Oder kann und iſt denn in ſeinem Leben ein Gegenſatz zweyer Potenzen? Wie löſt er ſich den Widerſpruch? Was kann der Menſch anders ſagen, als das geiſtige Prinzip, das mit ſeiner phyſiſchen Natur verſchmolzen ſich darſtellt, muß auch die Natur im Allgemeinen beſeelen und beleben; die Natur, von welcher er iſt, und zu welcher er gehört, muß auch eine — phyſiſch-geiſtige Natur ſeyn.

So ſieht ſich der Menſch als Beſtandtheil der phyſiſchen Natur; allein, indem er den Blick wieder zu dem geiſtigen Prinzip wendet, ſo findet er in dieſem nur das Leben, den Verſtand und die Freyheit, und außer ihm nur Tod der Maſſe. Von dieſer Anſicht aus erſcheint ihm die Natur in einem ſchöneren Glanze, und er freut ſich, ein ſolcher Beſtandtheil von ihr zu ſeyn, welcher gerade von ihrem höheren, oder ihrem eigentlichen Lebensprinzipe, nämlich der — Geiſtigkeit den Abglanz trägt.

Die Natur iſt ihm nun nicht mehr das Syſtem phyſiſcher Kräfte, welche feindſelig dem Menſchen in körperlicher und geiſtiger Hinſicht entgegen ſtehen; ſondern der Körper, in welchem ein höherer — der einzige, oder

der

der höchſte und mächtigſte — Geiſt ſein Leben offenbaret. Da nun der Geiſt lebt und belebt, ſo iſt nur dieſer Geiſt ewig an und für ſich, und Alles, was iſt, (ſinnlich) iſt nur von ihm und durch ihn. Er iſt daher nicht ein der Natur gleichſam anklebendes, mit ihr nothwendig verſchmolzenes Prinzip, eine durch ewiges Schickſal gefeſſelte Pſyche, ſondern ein durch ſich ſeyender, lebendiger, mächtiger — Gott; denn, was iſt, iſt nur durch ihn und außer ihm iſt — Nichts. Was vermag darum ihn zu feſſeln? Und er iſt nur Geiſt, (Gott iſt ein Geiſt) darum frey in ſich durch die Urvernunft oder Uranſchauung. Nicht ein Göttliches, nicht eine, Alles durchwaltende Kraft belebt daher die Welt, ſondern ein — Gott. Ein Pantheismus, ein Abgöttlichſeyn iſt darum eben ſo empörender Unſinn, als die Behauptung, — des Menſchen Geiſt ſey nur ein geiſtig körperliches Seyn, da doch jeder Akt des Bewußtſeyns das Seyn eines ſelbſtſtändigen Geiſtes bewährt. Von dieſer Anſicht aus erſcheint ſich der Menſch als ein gottartiges Naturweſen, weil er ſich als Geiſt auffaßt, welcher über die blinde Natur ſich erhebt, und ihrem zerſtörenden Einfluſſe Trotz bietet.

Er erſcheint in dieſer Hinſicht als ein eigenes Kind des Vaters, der unendlicher Geiſt iſt; aber es erſcheinen ihm nun auch die menſchlichen Einzelweſen in der Welt alle als Kinder des einen — Vaters, und die ganze Natur nimmt nun, ſo wie das Menſchenleben, die erfreulichſte Anſicht an; denn in ihr muß nur das Prinzip des liebenden Vaters herrſchen, und keine Wirkung von ihr kann einen andern Grund haben, als den der ewigen Liebe, keine Erſcheinung eine andere Deutung zulaſſen,

als die der liebevollen Abſicht des Vaters für das Beſte der Kinder, in ſo lange ſie den Kinderſinn bewahren. (Denen, die den Vater lieben, muß Alles zum Beſten dienen.) Alles, was die Natur immer Schreckliches und Schauderhaftes aufweiſt, verliert nun ſeine Wirkungskraft auf die Sinne; denn der menſchliche Geiſt ſieht darin nur die allgewaltige Wirkung des allweiſen Vaters, und Alles, was die Natur Holdes und Schönes darbietet, entzückt das Herz; denn es glänzt als herrliche Gabe des liebevollen Vaters.

So findet der Menſch, wenn er die Betrachtung ſeines Lebens auch in Beziehung auf die Natur verfolgt, ſeinen Gott als allmächtigen Geiſt und allliebenden Vater ſich offenbarend. Ja es iſt gar kein Gedanke als — Gedanke, d. h. als Akt des Geiſtes denkbar, ohne daß er das Seyn Gottes, das iſt: des — allmächtigen einen Geiſtes als Urhebers, vorausſetzt.

§. 47.

Doch! der Menſch hat ſich auch nach der früheren Betrachtung als freyes Weſen im Zuſammenſeyn mit freyen Weſen gefunden, und zwar nur unter der Bedingung eines organiſchen Zuſammenſeyns, oder im — Staate.

Der Staat fordert ein Hingeben der Freyheit, um frey zu ſeyn, der Staat fordert daher auch eine Unterordnung der Glieder, der Staat fordert darum auch ein Gehorchen und Leiſten, aber kein auswärtiges Prinzip, keine Macht fordert er, ſondern das Wohl Aller oder die menſchliche Natur oder das lebende Prinzip, der allweiſe Vater fordert es, damit die Kinder zuſammen und

jedes zugleich für ſich ſelbſt angemeſſen wirkend, beſtehe. Der Staat fordert daher ein Seyn des Einzelnen für Alle, und Alle für Einen. Der Staat iſt demnach keine Zwangsanſtalt, ſondern eine Anſtalt des allgemeinen menſchlichen Lebens und der menſchlichen Wohlfahrt.

Der Grund des Handelns ſeiner Glieder kann darum nicht Gehorſam und der Beweggrund nicht Furcht oder Eigennutz, ſondern Liebe zum Geſchlecht und dem gemeinſchaftlichen liebenden Vater ſeyn. (Es iſt ein nichtswürdiger Knecht, der nur thut, was geboten wird.)

Dem Staate kann darum der Ausſpruch und ſeine Beobachtung allein zur Verwirklichung ſeiner Idee nie — nur das Recht allein — frommen, ſondern nur das gute Zuſammenſeyn der Glieder fördert ſeinen Zweck, und erfüllt ſeine Beſtimmung.

Der Staat muß aber aus dieſem Grunde nicht nur das Unrecht unterdrücken, ſondern auch das Böſe aus ſeinem Schooſe zu entfernen trachten. In erſter Hinſicht muß er eine Geſetz-, Gerichts- und Strafanſtalt, in zweyter eine Veredlungs- und Belohnungsanſtalt — ſeyn. Allein eine große Schwierigkeit ſtellt ſich der Betrachtung entgegen.

Der Staat beſteht aus Menſchen, deren jeder gleiche Rechte in Anſpruch nimmt, und in dem Ausſpruche eines jeden außer ſich, Beeinträchtigung ſeiner Rechte argwöhnt, darum im immerwährenden Widerſpruche mit dem Geſetze lebt. (Nitimur in vetitum cupimusque negata.) Der Staat beſteht aus Menſchen, welche von Menſchen Geſetze annehmen ſollen.

Daher kömmt es nun, daß die Geſetze ſtets übertreten werden, und der Staat als Gerichts- und Straf-

Anſtalt eintreten muß. Allein welche Hinderniſſe thürmen ſich dem Zwecke entgegen? Der Staat ſoll jederzeit das Unrechte der Individuen kennen, bemeſſen, und angemeſſen beſtrafen; wie kann ihm ſtets dieſe Kenntniß, wie die angemeſſene Macht zugemuthet werden? *) Wie ſoll ſich alſo nun in der Menſchheit eine vollſtändige Genugthuung für begangenes Unrecht denken laſſen?

Doch! die Schwierigkeit ſteigt, wenn wir, was wir ſchon gethan haben, annehmen, daß der Menſch durchaus für die Menſchheit ſeyn ſoll; folglich die Vermeidung des Unrechts noch als die geringſte Leiſtung gelte. Edle Geſinnungen und Thaten werden von jedem nach Vermögen und Kräften verlangt, damit die Wohlfahrt des Ganzen erzielt werde. Wie ſind aber im Staate edle Geſinnung und That überall zu finden und ihre Mängel zu erkennen und anzuſchuldigen? Wie kann ſich darum auch der Staat in ſeiner Aufſicht über Geſetz-Erfüllung ausdehnen?

Wer kennt darum nicht den altrömiſchen Rechtsſpruch interna non curat praetor? Geſetzt aber erſt, edle Thaten ergeben ſich — über die Anſprüche der Geſellſchaft — Heldenthaten oder ſonſt große Opfer für die Menſchheit, Leiſtungen alſo, welche den Dank und die Verehrung der Geſellſchaft zum Tribut fordern: woher nimmt der Staat die gerechten Belohnungen für ſie, welche Mittel, welche Macht ſteht ihm zu Gebote, um einen höheren Menſchenſinn zu

*) Die herkömmlichen wenigen Strafen, Geldbuße, Arreſt, Schläge und Tod, ſind für die Mannigfaltigkeit der Vergehen, Verbrechen und Laſter, und die unendliche Verſchiedenheit der Naturen, welchen ſie zur Pein ſeyn ſollen, gewiß die mangelhafteſten Züchtigungsmittel.

belohnen? Iſt hier nicht eine gleiche Unvollkommenheit, wie oben bey den Strafen zu beklagen? Allein welche Lücke entſteht hierbey in der Idee der zuſammenſeyenden Menſchheit! Am höchſten ſteigt aber die Schwierigkeit, wenn wir uns auf die letzte Forderung unſerer Betrachtung wenden. Der Staat muß auch eine Veredlungs-Anſtalt ſeyn. Dieſe Forderung bringt die Beſtimmung des Menſchen an und für ſich mit ſich; denn nicht, um im Staate wohl zu exiſtiren und darum recht zu handeln, iſt der Menſch beſtimmt, ſondern unnachläſſig ſoll er zugleich ſeiner Veredlung obliegen, und der Staat ſoll ihm das Inſtitut ſeyn, in welchem er die Forderungen ſeiner Beſtimmung mit Sicherheit und Erfolg zu erfüllen vermag. Allein welche Forderungen ſtellt er hier an den Staat? Der Staat oder die Summe ſeiner Glieder, oder die Menſchheit ſelbſt ſoll alles das leiſten, was des Menſchen Veredlung fördert, und alles beſeitigen, was ihr hinderlich iſt. Liegt aber nicht jenes eben ſo, wie dieſes im Grunde — im Menſchen, und der ihm gegenüber ſtehenden Welt? und er wollte vom Staate oder der Menſchheit ſelbſt fordern, er oder ſie ſollte alles in der Welt — in aller Beziehung ſo leiten, daß ſie der Sittlichkeit und der Veredlung eines jeden Individuums nicht nur kein Hinderniß veranlaſſe, ſondern ſelbſt die nöthigen Beförderungsmittel gewähre, d. i. die Menſchen ſollen die phyſiſche Natur mit der freien in Einklang zu bringen vermögen—!! welche Forderung! Was ſpricht ſie im Grunde anders aus, als ſie ſollen —Gott ſelbſt ſeyn? In welchem Widerſpruche verliert ſich alſo dieſe Folgerung, und wie löſt dieſer ſich auch hier anders wieder, als durch die Vorausſetzung, daß

der allmächtige, allweiſe und liebevolle Vater, welcher in der Natur als Schöpfer waltet, auch hier als Ordner und Richter herrſche. So fällt alſo hier ein feſter Glaube an Gott, den allweiſen und allgerechten moraliſchen Welt-ordner, mit dem unbedingten Wiſſen des Seyns eines Weltgeiſtes und Vaters als — Schöpfers zuſammen, ſtellt ganz die Harmonie unſeres Denkens und Wollens her, und begründet auf ſolche Weiſe die vollſtändige Idee des Menſchen-Lebens.

§. 48.

Hieraus ergiebt ſich aber die nothwendige Folgerung, daß die lebendige Kenntniß dieſes Verhältniſſes des Menſchen zu Gott unerläßliches Bedürfniß, und folglich ein unumgänglicher Unterrichts-Gegenſtand für ihn werde; denn nur in dem lebendigen Gedanken an Gott, als den gemeinſchaftlichen Vater, gewinnt die Natur und Menſchheit für den Menſchen gleiches Intereſſe, und erfüllt ihn beim Anblicke jener mit Dank, und beim Anblicke dieſer mit Liebe gegen den Vater und die Kinder, und nur bei dem Gedanken an Gott, den Weltordner und Richter findet der Menſch den Staat als göttliche Anordnung, und ſeine Untreue an Geſetz und Obrigkeit als Sünde gegen Gott ſelbſt. (Seyd unterthan der Obrigkeit als von Gott geſetzt.) Nur in dieſem Glauben an den moraliſchen Weltordner findet der Menſch die Ueberzeugung, daß kein Unrecht unbeſtraft, kein Verdienſt unbelohnt bleiben könne, und in dieſem Glauben findet er nicht nur im Tugendkampfe ſeine Beruhigung, ſondern auch ſeine Ermunterung, Erhebung und Stärke.

§. 49.

Da dieſes Verhältniß des Menſchen-Lebens zum Urlebens-Prinzip, und der darauf beruhende Glaube, ſo wie die Liebe und Hoffnung mit dem Worte Religion bezeichnet iſt, ſo gehört alſo die Religionslehre zu dem abſolut nothwendigen Stoffe des Menſchen-Unterrichts.

§. 50.

Naturlehre, Menſchenlehre und Gotteslehre ſind alſo, wie wir aus dieſer ſtreng konſequenten Entwickelung erſehen haben, in inniger Verbindung der geſammte Unterrichts-Stoff für den Menſchen-Unterricht, und eine Anſtalt, welche ſich für eine Menſchen-Unterrichts-Anſtalt ausgiebt, und einen der obigen Unterrichts-Gegenſtände aus ihrem Unterrichts-Plane auslaſſen würde, gehörte offenbar nicht nur zu den mangelhafteſten, ſondern zu den ſtrafwürdigſten Anſtalten; denn ſie entzöge dem Menſchen nicht nur die unumgänglich nothwendige Kenntniß für ſein Leben oder ſeine Beſtimmung, ſondern ließ ihn noch in dem Wahne, daß er ſonſt nichts bedürfe, als was er in ſeiner Anſtalt lerne. Mag nun auch dieſer Ausſpruch (Fluch möchte man ſagen) noch tauſend und tauſend Schulen treffen, er kann nicht unterdrückt, nicht verſchwiegen — unausgeſprochen, nicht zurückgenommen werden. Die Liebe zur Menſchheit gebietet das Ausſprechen der Wahrheit, und die Liebe zu den Menſchen gebietet nur Nachſicht mit der Unwiſſenheit und den Mängeln, welche die Zeit veranlaßte und mit ſich brachte.

§. 51.

Die Erklärung: Leſen, Schreiben, Rechnen, Chri-

ſtenthum oder Religion ſeyen die Hauptlehrgegenſtände der Schule, ſetzt eine unbegreifliche Unkenntniß des Menſchen und eine unheilvolle Unkenntniß der Zeit voraus, und darum verdient ſie Nachſicht.

§. 52.

Als in vorigen Jahrhunderten das Leben bey ſeiner kindlichen Einfalt des Volkes und bey der Eingeſchränktheit der Bedürfniſſe ſeine Begründung lediglich nur in Gott ſuchte; da war ihm auch außer der Lehre der Religion keine andere Kenntniß nöthig, und es war natürlich, daß auch die Schule, als ſie entſtand, keinen andern Unterrichts-Gegenſtand bedurfte. Es war daher auch natürlich, daß Leſen und Schreiben ſchon zu den Lehrgegenſtänden der höheren Bildung gerechnet wurden. Da war denn ein Katechismus das einzige Buch der jugendlichen Belehrung. Erſt als gegen Ende des Mittelalters der raiſonirende Verſtand erwachte, und dieſer ſich auch im religiöſen Leben als Kritiker aufwarf, und ſo die Reformation herbeyführte, und die Reformation bey den Proteſtanten das Bibelleſen zur Folge hatte, da wurde auf dieſer Seite das Leſen unter die Lehrgegenſtände der Schule aufgenommen, und auf Seite der Katholiken das Beyſpiel der Nachahmung erwirkt.

So erklärt ſich die Schule jener Zeit in ihrer Beſchränktheit ganz natürlich. Es dauerte bekanntlich ſehr lange, bis das Bedürfniß des Schreib-Unterrichts gefühlt wurde; allein auch ſein Entſtehen erklärt ſich natürlich aus der Zeit. Ein größerer Verkehr entſtand unter den Menſchen, und die Einfalt der Sitte minderte ſich.

Wort und Handſchlag genügten nicht mehr bey

Verträgen. Die Reden: „Schreiben iſt gut fürs Merken — wo Schwarz auf Weiß ſteht, iſt Sicherheit" wurden zu Sprichwörtern erhoben.

Eine weitere Ausbildung dieſer Zeit führte eben ſo natürlich das Rechnen in die Schulen ein. Aber welche Ausbildung hat die Zeit nun ſchon gegen das Ende des vorigen Jahrhunderts gewonnen, welche im gegenwärtigen erhalten?

Die Menſchen vermehrten ſich und mit ihnen die Bedürfniſſe. Die Bedürfniſſe reizten ſchon zum Beobachten und Nachdenken über die Erde und Natur; und führten auf ſolche Weiſe ſelbſt auf den Gedanken des Bedürfniſſes eines Unterrichts des Menſchen über dieſen Gegenſtand. So wurden denn auch Naturbeſchreibung, Naturlehre und Erdbeſchreibung ſchon in die Volksſchulen eingeführt. Aber ſie konnten keinen andern Rechtstitel erhalten, als den der — Gemeinnützigkeit.

Allein auch in moraliſcher Hinſicht ergab ſich für die Menſchen in ganz Europa eine neue Entwickelungs-Periode ſchon mit dem Ende des vorigen Jahrhunderts. Der Freiheitskrieg in Amerika riß die Aufmerkſamkeit aller Völker Europas auf ſich, und unvermerkt erwachte in jeder Menſchenbruſt das Urgefühl menſchlicher Würde, ohne daß der kaum erſt in der Beurtheilung der phyſiſchen Verhältniſſe erwachte Verſtand ſichs noch zu deuten vermochte.

Da fühlten die Reiferen eine Art von Menſchenpflicht, ihre Brüder — aufzuklären, und feierten gleichſam eine neue Epoche in der Menſchenbildung unter dem Titel: Aufklärung.

So wie aber in der früheren Periode die einge-

führte Naturkenntniß ihre wahre Beziehung, nämlich — das göttliche Menſchenleben außer dem Auge verlor und darum nur irdiſch wurde, ſo überſah der Menſch auch bey dieſer Periode, im hohen Dünkel über die erkannte Freiheit die heilige Abhängigkeit vom Geſetz als göttlicher Norm und wahren Stütze der Freiheit. Die vorübergehenden Verwirrungen der Freiheitsſucht der Einzelnen, ſo wie der höchſte Ausbruch einer ſolchen Verwirrung in einem — ganzen Volke mit ihren ſchrecklichen Einflüſſen auf das Wohl von ganz Europa, waren natürliche Folgen.

Zwar konnten dieſe ſchrecklichen Folgen den Freiheitsſchwindel dämpfen; ſie vermochten aber den Geiſt nicht mehr aus den Völkern zu bannen, welchen das Ereigniß der Zeit einmal erzeugt hatte. Der Verſtand wollte hierbey zur Hilfe eilen, indem er andere Formen ausſann, in welchen ſich der Freiheitstrieb mit mehr Sicherheit vor Ausſchweifungen bewegen ſollte.

Die Hauptform, welche er zum allgemeinen Modell erhebt, iſt: ſtändiſche Verfaſſung des Staats.

Schon ſucht beinahe jedes Volk dieſe als Palladium ſeiner Selbſtſtändigkeit und Wohlfahrt zu ergreifen oder zu erringen. Daß und wie dieſer Zeitgeiſt, weil er ſich in ſeiner eigentlichen Geſtalt nicht ſchaut, und darum das wahre Menſchenleben auch nicht in ſeiner eigentlichen Natur und Tiefe erfaßt, gleichfalls wieder mit raſcher Kühnheit die Schranken der Beſonnenheit überſchreitet, und das herrſchende oder einende Prinzip (den König oder Regenten) ſelbſt zur Unterwerfung zwingt, mag jeder Unbefangene von ſelbſt beobachten.

§. 53.

Wir haben mit einem ſchnellen und oberflächlichen Blicke die Zeit überlaufen, wie ſie ſich ſeit einigen Jahrhunderten bis auf dieſe Tage entwickelte, was ſoll dieſer Ueberblick für unſern Zweck frommen?

Der Menſchen-Erzieher muß mit einem, dieſe Entwicklungs-Perioden umfaſſenden Blick, an ſich die Frage ſtellen: wie iſt nun auf die Rettung und Beförderung der wahren Volksbildung einzuwirken? Die Pflicht wird für ihn um ſo dringender, wenn er auf der andern Seite die kurzſichtigen und darum nur nachtheiligen Beſtrebungen der Frommen beobachtet.

Laßt uns auch dieſe vor Augen halten.

§. 54.

Der Geiſtliche und Staatsmann blicken hierbey auf die längſt abgelaufene Zeit, wo die Religion in ihrer ganzen Einfalt den Menſchen ergriff, ſtimmte und leitete, und wollen dieſe wieder entweder herbey zaubern, oder mit allen Maasregeln der Gewalt, wenn es nothwendig und möglich ſeyn ſollte, zurückzwingen. Darum ſollen Anſtalten, welche die Vorzeit ſchon geächtet oder gar als Pasquille auf die wahre Religion und Religioſität erklärt hat, nun wieder hervorgeſucht, und zu Rettungsmitteln erhoben; darum ſollen Andachtsübungen vervielfältigt, darum der Unterricht in der Religion in den Schulen vorzugsweiſe betrieben werden, und zwar auf Koſten der übrigen Unterrichtsgegenſtände, weil dieſe nur als profan, ja als gefährlich angeſehen werden.

Allein wie ſehr eifert gegen ſolche Machinationen

der zu hell erwachte Zeitgeiſt, oder wie ſpöttiſch verlacht er den Wahn kurzſichtiger oder heuchleriſcher oder politiſcher Frömmler!

Was kann nun bey ſolchen Zeitverhältniſſen mit ſicherem Erfolge geleiſtet werden?

Dahin iſt nur zu arbeiten, daß der Menſch das wahre Menſchenleben erfaſſe, und darum — in der Jugend ſchon mit den Unterrichts-Gegenſtänden vertraut werde, auf welchen dieſe allein heilbringende Kenntniß beruht, und dieſe ſind nur die drey obenbenannten Haupt-Lehrgegenſtände: Natur, Menſch, Gott; allein wie wir aus der ganzen Entwickelung entnommen haben werden, in innigſter Vereinigung.

§. 55.

Das iſt eben das heilloſe jenes Schul-Unterrichts, welcher die Kenntniß der Natur als eine gemeinnützige Kenntniß in die Schule einführte, und ihr darum den Charakter einer profanen Kenntniß lieh, indem das Göttliche der Natur nie erfaßt, und mit der Anſchauung des in der Natur waltenden Gottesgeiſtes der Menſch für ſein Leben nie religiös erregt wurde.

Die beſchränkten Religions-Lehrer hatten und haben darum noch vollkommen Recht, wenn ſie behaupten, ein ſolcher Unterricht ſey für die Religion verderblich, habe nur eitles Wiſſen und zuletzt Gottloſigkeit zur Folge. Allein in ihrer Unwiſſenheit verſchlimmern ſie das Verhältniß dadurch, daß ſie die Natur ſelbſt dem Heiligen und Göttlichen entgegenſetzen, und ein Entfernen von ihr anempfehlen.

§. 56.

Eben ſo heillos iſt aber auch der Unterricht, welcher auf die Aufklärung der Menſchen über ſich ſelbſt in phyſiſcher und pſychiſcher Hinſicht ausgeht, und darum Anthropologie, Geſchichte und Staatslehre zu ſeinen Lehrgegenſtänden wählt, ohne von der Wurzel des wahren menſchlichen Seyns, des abſolut nothwendigen Seyns in Gott, auszugehen.

Kein Wiſſen führt mehr zum eitlen Dünkel als dieſes, keines hebt den Menſchen über Alles, was Geſetz und Gebot iſt, leichter hinweg als dieſes, keines ſtimmt ſelbſtſüchtiger, als dieſes.

Und dieſes, vereinigt mit jener einſeitigen Kenntniß der Natur, iſt ganz dazu gemacht, den Materialismus im Gemüthe des Menſchen in der Art zu begründen, daß er jede Ahnung des Göttlichen als Träumerei oder frömmelnden Myſtizismus von ſich weiſt.

§. 57.

Allein ſo wie beyde Unterrichts-Gegenſtände in ihrer Einſeitigkeit für die Religion äußerſt gefährlich ſind, ſo iſt es der Religions-Unterricht — ohne ſie noch weit mehr, und zwar eben in unſern Zeiten. *)

Was wollt ihr denn auch, ihr gutmüthigen Frommen, mit eurem heftigen Schreien und Lärmen: „Es iſt kein Religions-Unterricht in Schulen“ — „lauter profane Lehrgegenſtände werden betrieben,“ „Religion allein nur iſt nothwendig.“ Was wollt ihr mit euren Aufforderungen: die Lehrer ſollen nur Religion lehren?

---

*) In der Schrift: Das Verhältniß des Elementar-Unterrichts zur Politik der Zeit ꝛc. iſt dieſe Gefahr auseinander geſetzt worden.

Was iſt denn Religion? Iſt ſie denn nicht das chriſtliche, gottartige Leben *) der Menſchen in der Natur und der Menſchheit aus Liebe zum Vater und ſeinen Kindern? **)

Kann ſie darum ohne Kenntniß der Natur und ihrer Beziehung zu Gott und Menſchen, ohne Kenntniß des Menſchen in Beziehung zu den Menſchen und Gott gelehrt werden? Was ſoll denn das immerwährende — Lernen religiöſer Sätze, Sprüche und heiligklingender Worte — als Gebete — ohne Sinn und Bedeutung? und woher denn der Sinn und die Bedeutung, als nur aus dem Leben in der Natur und der Menſchheit in ihrer Beziehung zu Gott, damit die lebendige Kenntniß die Liebe errege, und der Menſch nicht mit ſeinen Bibelſprüchen, Sentenzen und Liederverſen ein klingendes Erz und eine tönende Schelle bleibe? — oder mit ſeinen andächtig ſeyn ſollenden Hände- und Körperbewegungen ein wohlabgerichtetes Automat darſtelle.

Es kann die hierüber nun neuerdings lautgewordene Stimme des ängſtlichen Vorurtheils ſo vieler kurzſichtiger Frommen mit dieſer einfachen Bemerkung nicht abgefertigt werden; denn die Noth der Zeit macht religiös (timor fecit Deos) und die Angſtreligion ſchwindet wieder mit der ſchwindenden Angſt, und dann werden nach

*) Seyd vollkommen, wie euer Vater im Himmel. — Nicht, wer zu mir ſagt: Herr, Herr, wird eingehen ins Himmelreich, ſondern wer den Willen meines Vaters thut. —

**) Liebe Gott über Alles, das iſt das erſte, und den Nächſten wie dich ſelbſt, das zweite Gebot, dem erſten gleich, und darin iſt der ganze Inbegriff der ganzen göttlichen Lehre, durch Moſes und die Propheten.

der Schriftſprache die folgenden Dinge ſchlimmer, als die früheren, d. i. wenn der Menſch ſich ſeiner Angſtreligion bewußt wird, ſo ſpottet er ſeiner Schwäche und verliert die wahre Religion ſelbſt. Möchte doch den gutdenkenden (für ſolche wollen wir ſie nehmen) Frommen das Licht aufgehen, damit ſie es einſehen und begreifen, wie die Zeit ſo geworden iſt, und ſomit es auch erkennen, daß ein Religions-Unterricht, der mit ſinnloſen Lehren bei dem Menſchen anhebt, keinen Grund erhält, ſondern dem Samen gleicht, welcher in einen ſeichten Boden (des Gedächtniſſes) fällt, und kaum emporkommend durch die Winde und Stürme (der Leidenſchaften und Verführung) wieder entwurzelt wird.

Man erwäge doch, wenn man's mit dem Religionseifer wahrhaft redlich meint, ob es möglich ſey, daß die Kenntniß der Religion im Gemüthe eines Kindes Würzel faſſen kann, wenn der Unterricht — im proteſtantiſchen Gebiete mit Gedenkſprüchen, Liederverſen und Schriftſprüchen beginnt, oder — im katholiſchen mit der Anweiſung, das Zeichen des heil. Kreuzes zu bilden, und dem Auswendiglernen der Kirchengebete, oder mit der Lehre von dem dreyeinigen Gott ſich befaßt! *) Wohlgemerkt. Man ſchütze ja nicht vor, die Kinder erhielten dieſen frommen Unterricht ſchon von ihren Aeltern zu Hauſe vor der Schule! Muß darum dieſes ſinnloſe und — der wahren Religion nachtheilige Verfahren fort-

---

*) Was ſollen erſt einſichtsvolle Jugendlehrer denken, wenn ſie vernehmen oder es leſen (denn wenn ſie's blos hören, ſo möchten ſie es gar für Satyre auf den Religions-Unterricht halten) daß man die Lehre vom Zeichen des heiligen Kreuzes zur Baſis des geſammten Religions- und Lebensunterrichts zu verwenden fordre!!

geſetzt werden? Um das Wurzelfaſſen, aus welchem der gute fruchtbringende Baum empor wächſt, iſt die Frage.

Mag gleichwohl eine gewiſſe äußere Frömmigkeit für den Kultus durch einen ſolchen Religions-Unterricht erzeugt werden, wie wenig dauernd iſt dieſe ſchon an und für ſich? Aber welche Unſicherheit veranlaßt ihr Schwinden ſelbſt für die eigentlichen Lehren der Religion, und den wahren lebendigen Glauben? Ein einziger Verführer vermag es mit ſeiner irreligiöſen und ſchlechtgeſinnten Anrede: „Sey nicht ſo dumm, und glaube dem Pfaffengeſchwätz" das ganze Gebäude, das nur auf Sand gebaut iſt, zu untergraben, daß es zuſammenſtürzt.

§. 58.

Wenn alſo zu jeder Zeit die Kenntniß der Natur, des Menſchen und Gottes in ihrer innigen Verſchmelzung die unerläßlichen Lehr-Gegenſtände der Schule seyn müſſen, ſo iſt dieſe Forderung geradezu in unſern Zeiten die dringendſte geworden, wo die Kurzſicht gutmüthiger oder politiſcher und ſelbſtſüchtiger Frömmler den Zeitgeiſt mit einer natur- und geiſtloſen Religion, den Grundſätzen des Chriſtenthums ganz zuwider, beſchwichtigen oder gar bannen will.

§. 59.

Dieſe Idee des dreyfachen Unterrichts-Stoffes, worauf die Elementarſchule fürs Leben mit ſo vielem Nachdruck aufmerkſam macht, verdient aber alle Aufmerkſamkeit der Theologen und Pädagogen, um ganz gefaßt zu werden. Denn ſie könnte ſonſt leicht wegen der eiferſüchtigen

ſüchtigen und kurzſichtigen Erinnerung, daß hier keine neue Idee vorkomme, überſehen werden; weil die Lehre von der Natur — dem Menſchen — und Gott — ſich in allen neueren Lehrplänen befinden.

Wer die bisherige Entwickelung ganz gefaſſt hat, muß es aber einſehen, worin das Neue der Idee der Lehre vom Unterricht fürs Leben beſtehe.

Es ſollen erſtens die drei Lehrgegenſtände der Schule: Gott, Natur und Menſch geſetzlich beſtimmt ſein; allein es ſoll die Lehre von Gott als unſerm gemeinſchaftlichen Vater, aber auch unſerm Herrn und allgerechten Richter des Guten und Böſen auf den eingebornen Sohn Gottes, Jeſus, unſeren Erlöſer, und im lebendigen Glauben an dieſen Vermittler, auf das gottartige Leben leiten, das wir zu führen haben. Darum ſoll aber auch der Unterricht den Menſchen belehren, wie er die Kenntniß der Natur, und ihr gegenüber die Kenntniß ſeiner ſelbſt benützen ſoll. Nicht eine Naturgeſchichte und Naturlehre, nicht eine Anthropologie ſoll der Unterricht fürs Leben zur Kenntniß bringen; nein, ſondern enthüllen ſoll er dem Menſchen die Natur, wie ſie Gott zu unſerem gottartigen Leben ſchuf, und zur Anſchauung ſoll er bringen die Anlagen, Vermögen und Kräfte des menſchlichen Weſens, damit wirs einſehen müſſen, daß ſie dem Menſchen verliehen ſeien, um ein ſolches Leben zu führen; aber er ſoll ſich auch gedrungen fühlen, aus Liebe zu Gott, dem Vater, im harmoniſchen Verbande mit Menſchen zu leben.

Nach dieſem Unterrichte ſoll darum die Natur dem Menſchen als das große Reich der Schöpfung erſcheinen, in welchem Gottes Geiſt und Liebe gegen uns waltet,

und ihr entgegen der Staat als das göttliche Inſtitut vorkommen, in welchem der Menſch ſein gottähnliches Leben auch ohne Hinderniß zu führen vermag.

Aus dieſen beiden Anſichten ſoll denn eine Religion im Gemüthe erzeugt werden, welche in dem Gedanken an Gottesliebe das Leben erhellt und erwärmt, eine Religion, welche in der Lehre des heil. Evangeliums für das Leben volle Klarheit erlangt, und in der allgemeinen Kirche die volle Beſeeligung dargeboten ſieht. Darauf iſt es alſo bei dem Unterrichte fürs Leben abgeſehen, daß in den drei Lehrgegenſtänden nur in engſter wechſelſeitiger Beziehung aufeinander Unterricht ertheilt werde, und folglich die zwei profan benannten eben ſo religiöſe werden, als der erſte an und für ſich iſt.

§. 60.

Hinweg alſo mit den armſeligen Schulen, in welchen die Menſchen nichts, als Leſen, Schreiben, Rechnen, und das Chriſtenthum nur in tauſend Sprüchen, oder Gebeten und Zeremonien erlernen *). Hinweg mit den Schulen, in welchen ihnen auch die Produkte der Natur vor Augen geführt, und die Erſcheinungen der Natur erklärt werden, um daraus Vortheil zu ziehen. Hinweg mit den Schulen,

*) Wenn einmal der Schüler Gott erkennt, wenn er Gottes Offenbarung als dringendes Bedürfniß gefühlt, die uns geſchenkte als höchſte Wohlthat verehren gelernt hat, darum die Quelle derſelben, das Evangelium und die heilige Geſchichte zum wahren Lebens-Lichte nimmt; dann muß jeder Spruch derſelben ihm Ausſpruch Gottes ſelbſt ſein, ihm oft zur Stütze, zum Troſt, zur Beruhigung im Leben dienen, und — dann müſſen Gebete, Geſänge und Zeremonien als höchſt bedeutungsvolle Mahnungen des göttlichen Geiſtes den Kultus zur fruchtvollſten Andacht erwärmen.

in welchen auch der menſchliche Körper nur anatomirt, und der Seele Natur nach allen Erfahrungen und Beobachtungen zu erkennen gegeben wird, um darauf eine Diätetik und Klugheit des Lebens zu gründen. Hinweg mit den Schulen, in welchen die ganze Staatsverfaſſung nur analyſirt, und die Geſchichte alter Völker zur Schau geſtellt wird, um mit der Kenntniß zu prangen, oder Klugheit zu lehren.

Es ſind keine Schulen auf das Prinzip für das Menſchenleben gegründet, keine Anſtalten auf die wahren Zwecke der Menſchheit berechnet, noch weniger Anſtalten auf die Forderungen der Zeit angelegt, ſondern erbärmliche Lernhäuſer, in welchen das Herkommen, Gutdünken oder die Willkühr die Herrſchaft treiben, und darum die Ahnung des göttlichen Menſchenlebens eben ſo wenig als die Entfaltung derſelben zulaſſen, weil in ihnen die drei Hauptkenntniſſe in ihrer innigen Beziehung und Vereinigung nicht aus dem Gemüthe entwickelt werden.

§. 61.

Aber wenn die Schulen, in welchen das Lebensprinzip nicht den Unterrichts-Stoff beſtimmt, ſchon an und für ſich, noch mehr aber für unſere Zeiten verbannungswürdige Anſtalten ſind; was ſind erſt die Schullehrer-Seminarien, in welchen nichts Höheres getrieben wird, als daß das Leſen, Schreiben, Rechnen zur Fertigkeit und Kunſt geſteigert, die Religions-Begriffe durch Fragen und Antworten zergliedert (katechiſirt), die ſogenannten gemeinnützigen Kenntniſſe in größerem Umfange vorgetragen werden, und zwar in der beſonderen Art und

Weiſe, wie jede der Fertigkeiten und Kenntniſſe wieder den Schülern angeeignet werden ſollen.

Was ſoll man von ſolchen Bildungs-Anſtalten halten, wenn man ſie mit dem Prinzipe des Lebens und der Forderung zuſammenhält, daß diejenigen, welche der Schule vorſtehen ſollen, nach dieſem Prinzip die menſchlichen Kenntniſſe zu entwickeln haben!

Die Schrift äußert ſich ſehr ſchön über ſolche Lehrer, die, ob ihnen gleich das Licht ſelbſt nicht aufgegangen iſt, doch das Lehramt über andere übernehmen wollen: wenn der Blinde den Blinden führt, ſo fallen ſie beide in die Grube; und dieß trifft nun auch ganz die Schullehrer der Zeit, welche weder das Haupt-Prinzip ihres Berufes erfaſſt haben, noch weniger die Forderungen der Zeit kennen.

Wie ſollen ſie den Unterricht der Schule in der berührten allgemeinen und beſonderen Hinſicht ertheilen? Wie ſoll durch ſolche Männer die Schule zur Bildungsanſtalt erhoben werden? (vergl. §. 29.)

Die Einwendungen, welche von Gleichgültigen oder Kurzſichtigen hiergegen vorgebracht werden können, und in der That vorkommen, verdienen hier keine Widerlegung, und können bei einer andern Gelegenheit abgefertigt werden. Wir halten uns hier nun feſt an das Prinzip, wodurch wir den Unterrichts-Stoff im Allgemeinen beſtimmt haben, und ſchreiten nun dazu, um dieſen allgemeinen Stoff zu einem Lehrplane auszubilden, wobei uns wieder das Prinzip des Lebens-Unterrichts die Leuchte auf dem Gange der Analyſe abgeben, und die logiſchen Geſetze zur Richtſchnur dienen ſollen.

Wir ſchließen hier mit dem Satze der Bibel: drei

ſind, die Zeugniß geben, der Vater, das Wort und der heilige Geiſt, und dieſe drei ſind eins. Mit andern Worten: die wahre Lebensweisheit wird nur erzielt durch die Lehre von der göttlichen Natur, der göttlichen Anordnung für die Menſchheit, und dem aus beiden hervorgehenden Geiſt der Liebe.

Zweiter Abſchnitt.

Die Entwickelung des allgemeinen Lehrplans für das Volks-Wiſſen.

§. 62.

So wichtig es war, daß wir den Lehrſtoff für den Menſchen-Unterricht unverbrüchlich feſtſetzten, damit der Menſch in dem ihm nöthigen Wiſſen nicht verkürzt werde; eben ſo wichtig iſt es aber auch, dieſen Lehrſtoff zu beſtimmten Lehrplänen zu verarbeiten und zwar nach der durch Erziehungs-Grundſätze beſtimmten Abſtufung der menſchlichen Stände (vergl. Divinität ꝛc. I. Theil); damit in dem Menſchen-Unterrichte ſelbſt nicht eine weit nachtheiligere Verwirrung entſtehe, als der durch Mangel des Unterrichts veranlaſſte Schade ſelbſt iſt.

Dieſe nachtheilige Verwirrung kann aber am meiſten dadurch verurſacht werden, wenn den niedern Ständen dieſelben Kenntniſſe von dem allgemeinen Lehrſtoffe angeeignet und aufgebürdet werden ſollen, welche für die höheren beſtimmt ſind. Denn abgeſehen auch von dem, daß die niederen Stände höhere Anſichten zu faſſen unfähig ſind; ſo wird durch ein zu groſses Licht, welches

über ſie verbreitet wird, das ſchwächere Auge nur geblendet, und der Menſch verkennt nun ganz ſeinen Stand, ſeine Lage und ſein Lebensverhältniß in der Welt. Dabei geht aber nicht nur ſeine Ruhe, Zufriedenheit und Lebenswohlfahrt verloren; ſondern die Welt oder die Menſchheit vermiſſt leider! auch ſeine ihr ſchuldige Nützlichkeit, und erhält das Recht, ihn als ein ſchädliches Glied in der Kette zu verabſcheuen.

Dieſe Bemerkung gilt denn hauptſächlich der unzeitigen Volksaufklärung, wodurch nicht blos Schade, ſondern wahres Elend über den Staat gebracht werden kann. Allein ſie gilt dann auch den zu allgemeinen Lehrplänen, in welchen der beſchränkte Schullehrer die geeignete Modifikation der Lehrgegenſtände nicht ſelbſt zu finden vermag, und oft durch jugendlichen Eifer ſelbſt verſucht wird, in dem gemeinen Schul-Unterrichte die vorgeſchriebenen Kenntniſſe ſo ſehr zu ſteigern, daß er darum den gelehrten Schulen nachzueifern ſcheint. Sie gilt aber endlich auch der mangelhaften Schullehrer-Bildung, indem die Schulkandidaten nicht mit den Hauptgrundſätzen der Erziehung im Allgemeinen und der Volks-Erziehung insbeſondere vertraut werden, folglich unfähig bleiben, eine Beurtheilung der Grenze vorzunehmen, in welcher der Volks-Unterricht ſich heilſam bewegen ſoll. *)

---

*) Steffens hat den Stand des Bauern und Bürgers in ſeinen Karrikaturen des Heiligſten ſo vortrefflich bezeichnet, daß Nichts zu wünſchen übrig bleibt, als daß diejenigen, welchen der wichtige Beruf obliegt, Volkslehrer zu bilden, dieſe Anſichten ihren Kandidaten vollkommen verdeutlichen möchten, um ſie vor einer Afteraufklärung des Volks zu bewahren.

Eben darum iſt es auch ſicher die ſtrengſte Forderung an die Elementarſchule fürs Leben, den allgemeinen Lehrplan als Volks-Lehrplan auseinander zu ſetzen, was wir hier unternehmen wollen.

§. 63.

Die richtige Auseinanderſetzung der drei Hauptlehren von Natur, Menſch, Gott gewährt nämlich den allgemeinen und ewigen Lehrplan für Menſchen ohne Unterſchied.

§. 64.

Die richtige Auseinanderſetzung oder Zergliederung folgt dabei den Denkgeſetzen, und darum muß auch ſie allgemein gültig ſein.

Alles, was unter die Sinne fällt, kann mit dem zweifachen, nämlich dem äußeren und inneren Sinne aufgefaſſt werden, folglich auch die Natur und der Menſch. *)

Wird die Natur mit dem äußeren Sinne aufgefaſſt und wieder dargeſtellt, ſo erhalten wir eine Beſchreibung der Natur; wird ſie mit dem inneren Sinne aufgefaſſt und wieder dargeſtellt, ſo erhalten wir eine Naturlehre.

Wird der Menſch mit dem äußeren Sinne aufgefaſſt und beſchrieben, ſo erhalten wir eine Körperlehre; wird er mit dem inneren Sinne aufgefaſſt und bezeichnet, eine Seelenlehre.

---

*) Die Ausdrücke äußerer und innerer Sinn ſind nur in der herkömmlichen Sprache und Bedeutung zu nehmen. Auch muß das Auffaſſen der Natur und des Menſchen durch den inneren Sinn nicht von den Erſcheinungen, ſondern ihrer Kauſalität genommen werden.

§. 65.

Das Göttliche iſt einfach, und kann nur mit dem ganzen Gemüthe ergriffen werden: es iſt alſo von ihm nur eine innere Anſchauung, folglich keine Zergliederung eines Begriffes möglich. Allein in ſeiner Wirkſamkeit gedacht, läſſt es bekanntlich mehrere Anſichten zu. Dieſe veranlaſſen, wenn ſie auf das menſchliche Leben bezogen werden, eben ſo viele beſondere Lehren.

Den Grundſätzen der Divinität ꝛc. zu Folge, haben wir demnach auch vier Lehren vom Göttlichen, nämlich die Lehre von ihm als ewige Wahrheit, die Lehre von ihm als der höchſten Gerechtigkeit, die Lehre von ihm als der reinſten Liebe, und die Lehre von ihm als der himmliſchen Schönheit.

§. 66.

Dieſe durchaus allgemeinen und ewig gleichen Lehrgegenſtände haben den Zweck, dasjenige Wiſſen zu begründen, wodurch das menſchliche Leben nach Gottes Ebenbild konſtituirt wird. Aus eben dieſem Grunde iſt daher auch ihre Beziehung auf das Leben, man kann ſagen, einer unendlichen Modifikation unterworfen, weil ſich jedes Individuum eine andere praktiſche Beziehung von dem menſchlichen Wiſſen zu machen verbunden iſt.

Die Modifikation kann unter mancher Vorausſetzung ſo groß ſein, daß man beinahe behaupten könnte, es ſeien ganz andere Lehren. Eben deswegen kann es hier der Modifikation nach verſchiedene Lehrpläne geben, deren Inhalt im Grunde jedoch derſelbe allgemeine iſt.

§. 67.

Die Hauptmodifikationen ſind entweder durch die

drei groſsen Lebensweiſen oder Stände: der Niederen, der Höheren und der Regenten, oder durch das wirkliche Leben des Menſchen im Verhältniſſe zu andern in der Geſellſchaft beſtimmt.

§. 68.

Der Unterrichts-Plan für die Jugend einer Nation iſt alſo für die dreifache Jugend, nämlich für die Jugend der Niederen oder des Volkes — der Höheren, und für die Söhne des Regenten *) oder die Prinzen.

§. 69.

Wir handeln aber hier nur von dem Unterrichts-Plane der deutſchen Volksjugend.

§. 70.

Ehe wir den Unterrichts-Plan für die Volks-Jugend beſtimmen können, müſſen wir nun erſt den Lehr-Plan für das Volk angeben.

§. 71.

Die Frage entſteht nun alſo: Wie modifizirt ſich der allgemeine Menſchen-Lehrplan für das dem deutſchen Volke in Bezug auf ſein menſchliches Leben nöthige Wiſſen?

Das Leben des Volkes hat zur Hauptbeſtimmung, die Bedingungen des phyſiſchen Lebens im Staate zu

*) Wie richtig dieſe Abtheilung und die Beobachtung derſelben im Unterrichts-Plane und der Unterrichts-Weiſe ſei, wird noch zu einer andern Zeit gezeigt werden.

gewähren. Auf dieſe Beſtimmung konzentrirt ſich ſein ganzes menſchliches Wiſſen, d. h., wenn der Menſch im Volke dieſe ſeine Beſtimmung in der Art erfüllt, daß er dabei ſein Sein durch ſich ſelbſt in der wahren menſchlichen Form begründet, ſo lebt er wahrhaft menſchlich, oder nach dem Muſterbilde göttlicher Wirkſamkeit in — ſeiner Welt. Dem zufolge müſſen ſich auch ſeine Kenntniſſe und ſein Wiſſen, das für ihn, um Menſch zu ſein, die Leuchte ſeines Lebens ſein ſoll, hiernach modifiziren, und die obige Frage muß nun in der Art geſtellt und beantwortet werden:

Was bedarf der Menſch vom Volke von den allgemeinen Lehrgegenſtänden des Menſchen für ſeinen Beruf zu wiſſen, und was bedarf er noch, um Anwendung von ſeinem Wiſſen in Bezug auf die Erfüllung ſeiner Berufspflichten zu machen?

§. 72.

Der erſte allgemeine Lehr-Gegenſtand iſt die — Natur. Sie iſt die Quelle der äußeren Lebens-Bedingungen. Der Menſch vom Volke muß ſie daher vor Allem genau kennen zu lernen ſuchen. Allein in wie weit? Die Grenze iſt ſchon geſteckt durch die Beſtimmung des Volkes. Es ſoll die Natur als Quelle der Lebens-Bedingungen benützen, und in ſo weit ſie kennen lernen, damit es ſie auch mit Freude zur Beſtimmung benütze, und in Beziehung zu ihrem Urheber anſchauen lerne; (ſiehe §. 55 und 59) und eben darum kann es ſie auch nicht kennen lernen, ohne dieſe beiderſeitige Beziehung mit kennen zu lernen. Es muß nämlich die Natur als

Produktengeberin kennen lernen — allein mit der Aufklärung über ihre Beziehung auf das menſchliche Leben und ihre Verwendung für daſſelbe. Es muß ferner die Natur von ihrer inneren Wirkſamkeit kennen lernen, aber nur in ſo weit ihre Wirkungen entweder auf das phyſiſche Leben im Allgemeinen, oder auf das beſondere Leben des Volks, z. B., auf die Landwirthſchaft, ſo wie auf viele Gewerbe, den nächſten Einfluß haben, und — es muß in erſter Hinſicht zugleich auf Gottes Liebe, in zweiter Hinſicht auf Gottes Allmacht hingewieſen werden. Soll nun die Kenntniß der Natur ſich zunächſt aufs phyſiſche Leben beziehen, ſo kann die Naturbeſchreibung nicht ohne Oekonomie und Technologie, und die Naturkunde gleichfalls nicht ohne Oekonomie und Technologie, aber auch nicht ohne Diätetik in den Lehrplan des Volkes aufgenommen werden. Was fordert aber die Anwendung der erſten Kenntniß für Mittelkenntniſſe? Die Natur ſoll als Produktengeberin kennen gelernt werden. Dieſe Quelle der Lebensbedingungen iſt von ihr in der Erde gegründet, und zwar in der Art, daß ſie alle Produkte durch die ganze Erde vertheilt ſpendet. Die erſte Menſchenkenntniß iſt alſo die der Erde in Hinſicht auf das Auffinden der Natur- — Produkte — Produkten-Geographie.

Welche Mittelkenntniſſe fordern aber Oekonomie und Technologie in der Anwendung? Fordern ſie nicht die Kunſt des Meſſens und Rechnens?

Die Technologie und Oekonomie, wenn ſie deutliche Kenntniſſe gewähren ſollen, fordern aber auch die Kunſt, ſich vom Gegenſtande ein Bild zu entwerfen — die Zeichnungskunſt.

Die Kenntniß der Natur in ihrer Wirkſamkeit auf das menſchliche Leben kann ſich nicht weiter ausdehnen, als auf die Kenntniß der Erſcheinungen dieſer Wirkſamkeit, und darum erſcheint ſie als Naturkunde, wie aber ſchon erinnert wurde, im Lehrplane abermal mit ihrem Einfluſſe auf Oekonomie und Technologie, aber auch mit Diätetik verbunden.

§. 73.

Der zweite Haupt-Lehrgegenſtand iſt der Menſch, und zwar in der zweifachen Beziehung des Körpers und der Seele. Soll das Leben des Volkes mit Einſicht in Beziehung auf die zweite Hauptbedingung des Lebens begründet werden; ſo werden wir wohl bei der Idee des Volkes ſogleich die Grenze der Kenntniß derſelben beſtimmen können. Hundert Krankheiten und Körper-Verletzungen ergeben ſich bei dem Volke aus dem Berufe des Volkes ſelbſt; — werden aber weder verhütet, noch beſeitigt, weil es ihm an der Kenntniß ſeines Körpers in dieſer Beziehung fehlt.

Dem Volke iſt daher keine Anatomie des Körpers, aber doch eine Kenntniß ſeiner Haupttheile äußerlich und innerlich in der Beziehung nöthig, in wie ferne dieſe durch die Beſchäftigung ſeines Berufes oder aus Unbeſonnenheit leider! geſchwächt und verletzt werden können; und was in dieſem Falle zur Beſeitigung der eingetretenen Leiden zu thun iſt, — dieß giebt denn auch die Veranlaſſung, den Unterricht auf die Wohlthat der Geſundheits-Anſtalten auszudehnen, und mit gewonnener Ueberzeugung vor der Pfuſcherei und Quackſalberei, ſo wie vor Aberglauben zu warnen.

Eben dieſer Geſichtspunkt des Volks-Lebens leitet natürlich den Unterricht auch auf die dem Volke nöthige Gymnaſtik.

Des Volkes phyſiſche und ſittliche Geſundheit hängt von der Kenntniß ſeiner Seele ab. Der Menſch vom Volke kommt gar nicht zur Kenntniß der Freiheit, und darum nicht zur Kenntniß ſeiner Würde, ſo wie nicht — zur Kenntniß der Bedingung der Ausübung der Freiheit (des Staats), noch weniger zur Kenntniß der Hinderniſſe der Freiheit (der Begierden, Triebe und Leidenſchaften), und daher kommt denn hauptſächlich der Sieg ſeiner Begierden und Triebe über Geſetz und Gebot; daher der gewöhnliche Sturm ſeiner Leidenſchaften, welche ſelbſt den Körper ergreifen; daher der Mangel ſeines Intereſſe an der Ordnung und der Wohlfahrt der Gemeinſchaft im Kleinen, wie im Großen (dem Staat).

Es iſt daher ein dringendes Bedürfniß, den Menſchen vom Volke ſo in ſich zu führen, daß er ſich auch von ſeiner edleren, eigentlich erhabenen menſchlichen Natur kennen lernen kann, aber dabei auch ſowohl die Gefahren, dieſer untreu zu werden, kennen lerne, als die Anſtalten der Vorſehung verehre, welche zur Behauptung dieſer Wohlthat getroffen ſind.

Daher reiht ſich an dieſen Unterricht auf die wohlthätigſte Weiſe die bibliſche Geſchichte, in welcher auch der verſchiedenen Völkerſchaften gedacht iſt.

Auf dieſen Unterricht, als den ſolideſten Grund, ſtützet ſich dann der in der Religion mit unausbleiblichem Erfolge, und ohne dieſen Grund bleibt aller Religions-Unterricht ein auswärtig Gegebenes einer Seits, und mit gutmüthiger Ergebenheit Aufgenommenes anderer

Seits, und darum ein ſehr unſicheres, noch weniger fruchtbringendes Eigenthum.

§. 74.

Der Religions-Unterricht geht von der Idee Gottes als des Urprinzips des Lebens, in der Bibelſprache allmächtigen Schöpfers der Natur und des Menſchen, des allgütigen Vaters, allweiſen Erhalters der Welt und allgerechten Richters des Böſen und Guten aus, fordernd vom Menſchen die Behauptung der Gottartigkeit. Darum muß er die Form des göttlichen Seins dem Menſchen zu ſchauen geben, und dieſe zum Gegenſtande der Nachahmung vorhalten.

Die erſte der göttlichen Formen iſt die Wahrheit; die Pflicht des Menſchen — Wahrheit zu ſuchen und nach ihrer Erkenntniß zu ſein. Es fragt ſich nun, was ſind die Wahrheiten, welche das Volk zu ſuchen und zu erkennen hat?

Gott, Freiheit und Unſterblichkeit. Dieß ſind die drei großen und wichtigen Wahrheiten, welche der Menſch überhaupt zu erkennen hat, wenn ihm nicht ſein eigenes Sein zur Pein und Qual ſein ſoll. Dieſe drei wichtigen Fragen ſind es, die ſich auch dem Menſchen vom Volke, wenn er nicht ganz ſtumpfſinnig iſt, in manchen Augenblicken der Muße oder des Schreckens und der Angſt bei großen Erſcheinungen aufdringen. Allein wie ſoll ſie der Menſch aus dem Volke erkennen? Sein Sinnen und Trachten kann ſeinem Berufe gemäß nicht auf den inneren Grund der Dinge des Seins gehen. Ihm bleibt daher hinſichtlich der Wahrheit nichts übrig, als eine Annahme deſſen, was ihm darüber

Glaubwürdiges geoffenbaret wird. So kann denn der Gegenſtand ſeiner Belehrung hierüber kein anderer als die religiöſe Glaubens=Lehre ſein.

Daher bleibt es auch die wichtigſte Warnung für die Aufklärer und Demagogen: Nehmt dem Volke ſeinen Glauben nicht, wenn ihr es nicht ewig unglücklich machen, und ihr es mit ihm werden wollt.

Die zweite Form des göttlichen Seins iſt die Gerechtigkeit. Die Lehre von der menſchlichen Gerechtigkeit iſt daher der zweite Gegenſtand der ſittlichen Belehrung. Da die menſchliche Gerechtigkeit nur im Staate Statt hat, ſo iſt der Lehr=Gegenſtand Rechts= und Staaten=Lehre; jedoch für das Volk kann es nur eine Geſetz= und Staatsverfaſſungslehre ſein. Allein da dieſe Lehre unter die Lehren von der göttlichen Form des Seins gehört; ſo kann ſie darum folgerecht den Staat nicht anders — als eine göttliche Anſtalt darſtellen, und nur unter dieſer Anſicht den willigen Gehorſam und die Vaterlandsliebe fordern. Alle einſeitige Aufklärung über Staat und Staatsverfaſſung führt zum Verderben. Die Hilfswiſſenſchaft iſt hier Geſchichte. Allein auch ſie nimmt unter obiger Vorausſetzung mehr einen religiöſen als politiſchen Charakter an, und wird, ſobald der nächſte Lehrgegenſtand dazu kommt, bibliſche Geſchichte.

Dieſe Lehre fordert noch eine ganz beſondere Lehre zu ihrer Begleiterin, nämlich die Sprach= und Richtigſchreiblehre, und zwar aus dem Grunde, weil nur die Sprache das Mittel des wechſelſeitigen Zuſammenſeins iſt, indem ſtets Uebereinkünfte und Verträge nothwendig

werden, welche durch die beſtimmten Ausdrücke geſichert, und durch richtiges Niederſchreiben vor Verletzung verwahrt werden müſſen *).

Die dritte Form iſt die Liebe. Wie handelt der Menſch, wenn Liebe die Triebfeder der Handlungen iſt? Oder wie ſollte er handeln, wenn er aus Liebe zu Gott und den Menſchen handeln will? Die Lehre, welche alles dieſes beſtimmt, iſt daher der dritte Gegenſtand der ſittlichen Belehrung. Er umfaſſt die Pflichtenlehre oder Moral, oder noch richtiger chriſtliche, praktiſche Religionslehre, und führt nothwendig zur Kirchenlehre.

Die vierte Form iſt die Schönheit. Die Lehre, wodurch der Menſch die Anleitung erhält, ſein ganzes Leben und Wirken in einer dem Menſchen wohlgefälligen Form darzuſtellen, oder mit andern Worten, eine gefälligere Lebensweiſe im Umgange und feineren Geſchmack in ſeinen Arbeiten zu beweiſen, iſt daher der vierte Lehrgegenſtand zur Vollendung der ſittlichen Bildung durch den Unterricht.

Es iſt nur hier zu bemerken, daß die Belehrung hierüber von zweifacher Art iſt. Die erſte nämlich iſt von der Art, daß eine Anweiſung darüber gegeben werden kann, die zweite aber von der Art, daß dem Menſchen überhaupt nur ein richtigerer Sinn, ein feineres Gefühl und beſſerer Geſchmack angeeignet werden muß, um ſich in jeder ſeiner äußeren Darſtellungen nach der Form der Schönheit zu benehmen, auf ſolche Weiſe für ſich ſelbſt immer mehr die Freiheit zu gewinnen, und ſo

*) Auf der entgegengeſetzten Bildungs-Linie erſcheint die Sprachlehre mehr als ein Bildungsmittel, als — als eine beſtimmte Belehrung.

immer mehr der göttlichen Humanität ſich zu nähern. Die erſte und beſtimmte Lehre betrifft lediglich das äußere Verhalten des Menſchen Anderen gegenüber, und iſt die Wohlanſtändigkeitslehre; die zweite mittelbare Belehrung, oder eigentlich die beſondere Bildungsweiſe, kann nur durch die drei Hauptbildungsmittel, Zeichnungskunſt, Muſik und Dichtkunſt erzielt werden.

Das Zeichnen gehört alſo auch in Hinſicht des Moraliſchen mit zu den Lehrgegenſtänden des Volks-Unterrichts, ſo wie die Muſik und die Dichtkunſt.

In wie weit das Zeichnen Volks-Lehrgegenſtand iſt, wurde oben ſchon beſtimmt; in wie weit es Muſik und Dichtkunſt ſind, kann mit einem Rückblick auf den Stand des Volkes auch bemeſſen werden.

§. 75.

Die Muſik des Volkes iſt die einfache Melodie des Geſanges. Die Dichtkunſt des Volkes beſteht in Parabeln, Sentenzen und (dieſe vorzüglich aus der Bibel) Sprichwörtern und Volksliedern. (Man ſ. Divinität ꝛc. II. Theil.)

§. 76.

Der Lehrplan für das Volk iſt nun vollendet, und der Lehrer vermag ſeinen Beruf zu durchſchauen, um ſich ſowohl vor übertriebener Volks-Aufklärung zu bewahren, als ſich vor der Sünde, dem Volke die ihm nöthigen Kenntniſſe entzogen zu haben, zu ſichern. Doch noch eine Klippe giebt es, an welcher ſeine Fahrt zum Ziele ſcheitern könnte. Er könnte eine Willkühr bei der Behandlung der einzelnen Lehrgegenſtände eintreten laſſen,

ſo zwar, daß von ihm einige vorzugsweiſe betrieben, andere aber nur der Vollſtändigkeit wegen mitgenommen würden. Dieſer Gefahr des Lehrerberufs ſteht der Grundſatz entgegen: das menſchliche Wiſſen iſt eines. Es iſt der Inbegriff aller dem Menſchen für das Leben nöthigen Kenntniſſe zur einen wahren, d. i., chriſtlichen Bildung. Es kann folglich von dieſen Kenntniſſen keine ganz oder zum Theil auf Unkoſten einer andern vernachläſſigt werden.

Um dem Lehrer dieſen Gedanken ſtets vor das Auge zu halten, iſt es ſehr zweckmäßig, ihn gleichſam zu verſinnlichen durch ein Symbol. Dieſes Symbol iſt die Figur des Kreiſes, auf welche der Lehrplan aufgetragen wird; denn der Kreis iſt das Symbol der unverrückbaren Einheit und Totalität. Eben dieſes Symbol gewährt uns auch, wie wir bald finden werden, noch das Mittel, das zweckmäßigſte Symbol für den Elementar-Unterricht zu finden.

Wir faſſen nun alle bisherigen Bemerkungen hinſichtlich des Lehrſtoffes zuſammen. Indeſſen wollen wir auch noch eine beſondere Abtheilung der Lehrgegenſtände vornehmen. Wir theilen ſie vor Allem in zwei Hauptarten, nämlich in diejenigen, welche ſich auf Sachkenntniſſe, und in diejenigen, welche ſich auf geiſtige Kenntniſſe beziehen. Wir nennen ſie nach der Schulſprache Real- und Ideal-Kenntniſſe, und darum auch die Lehrgegenſtände Real- und Ideal-Lehrgegenſtände. Zu jenen rechnen wir die Kenntniß der Natur und des Menſchen, zu dieſen die Kenntniß des Göttlichen.

I. Real-Lehrgegenſtände:
Natur — Menſch —
Naturbeſchreibung — Naturlehre — Körperlehre — Seelenlehre
mit Erdbeſchreibung, Oekonomie, Technologie, Gymnaſtik, Geſchichte, Rechnen,
Meſſen, Zeichnen.
II. Ideal-Lehrgegenſtände:
Glaubenslehre,
Geſetz- und Staatsverfaſſungslehre, Sitten- oder praktiſche Religionslehre
nebſt Geſchichte, Wohlanſtändigkeitslehre,
Zeichnen, Muſik, Dichtkunſt.

Dritter Abſchnitt.

Von dem Unterrichts-Plane für die Volks-Jugend.

§. 77.

Der Lehrplan muß für den Lehrer ein Unterrichts-Plan werden. So wie er bei dem allgemeinen Menſchenlehrplan ſich die Frage aufwerfen mußte, was wohl das Geeignete für das Volk ſei; ſo muß er ſich bei dem Gedanken eines aufwachſenden Schülers aus dem Volke die Frage aufgeben, was er von dem Lehrplane dem Schüler von Stufe zu Stufe beibringen ſoll, bis er reif geworden und den Lehrplan ganz zu durchdringen vermag.

Den früheren Grundſätzen gemäß darf der Lehrplan als ein Ganzes und als das Objekt des einen untheilbaren menſchlichen Wiſſens im Unterrichte nicht in der Art zerſtückelt werden, daß man z. B. auf dieſer Stufe dieſen, auf der andern einen andern Lehrgegenſtand dem Lehrling beibringen wollte, ſondern von den geſammten Gegenſtänden des menſchlichen Wiſſens ſoll dem Schüler das Geeignete beigebracht werden. *)

Das Problem, welches nun zur unbezweifelten Löſung ſich ergiebt, iſt demnach:

Welches ſind die erſten Elemente des Lehrplans für die Volks-Jugend, und in welcher Steigerung müſſen die Kenntniſſe erhöht oder erweitert werden?

Ehe wir noch zur Löſung des Problems ſchreiten, müſſen wir uns erſt von ſeiner Wichtigkeit überzeugen.

§. 78.

Es findet ſich weder in Erziehungsſchriften, noch

---

*) Es war bisher ein heilloſer Wahn der Lehrer, daß ſie glaubten, dieſer oder jener Lehrgegenſtand, z. B. Erdbeſchreibung ꝛc. ſei noch nicht für den Schüler von dieſer oder jener Klaſſe, weswegen ſie ihn nach Gutdünken vom Unterrichte hinwegließen, oder auf eine höhere Klaſſe aufſchoben. Wenn ein Lehrer gefragt wird: Warum haben ſie denn nicht auch dieſen oder jenen Lehrgegenſtand behandelt, der ihnen im Lehrplane vorgeſchrieben iſt; ſo hört man öfters mit Wehmuth die zuverſichtliche Sprache der Ignoranz: die Kinder faſſen dieſe Sachen noch nicht, und man wird vertröſtet, daß erſt in einigen Jahren die Zeit kommen werde, wo man ſie für den einen oder andern Gegenſtand reif hält!! Dieſe Erfahrung gibt nun den traurigen Beweis, daß ſolche Lehrer (und deren ſind noch unzählig viele,) noch nicht zu der Einſicht gekommen ſind, vermöge welcher ſie vorausſetzen, daß die erſten Elemente eines jeden Lehrgegenſtandes, gleichſam die erſten Fäden des Unterrichts ſchon im früheren Leben des Kindes vorbereitet vorliegen und vom Lehrer nur aufgefaſſt werden dürfen.

in öffentlichen Schulplänen bis jetzt die geringſte Spur von dem höchſt wichtigen, ja einzig richtigen und folgereichſten Gedanken, daß das menſchliche Wiſſen — eines ſei, daß es aber in Hinſicht auf ſeinen Endzweck, nämlich volle und anwendbare Kenntniß des menſchlichen Lebens zu erhalten, eine große Summe von verſchiedenen Kenntniſſen in ſich ſchließe, daß alſo ſubjektives Gutdünken, ſo wie despotiſche oder wohlmeinende Willkühr bei dem Vorzeichnen der einzelnen Kenntniſſe eben ſo wohl ausgeſchloſſen ſein müſſe, als bei — der Art des Vorzeichnens.

So gleichgültig man gegen dieſen Punkt ſein mag, ſo iſt er doch offenbarer Beweis, daß man ſich des obenerwähnten Hauptgedankens eines wahren Unterrichts nicht bemächtigt hat. Eben darum kann auch ein willkührlicher Lehrplan mit aller wohlgedachten und wohlgemeinten Erläuterung und Inſtruktion in den Händen der Lehrer das Gedeihen nicht haben, das man von ihm erwartet; denn der Lehrer folgt bei ſeiner Anwendung auch nur wieder dem Gutdünken und der Willkühr, und da er der Hauptidee ſich nicht bemächtigte, folglich auch den wahren Zweck ſeines Berufes nicht im Auge behält; ſo wird und muß ſein ganzes Geſchäft ein mechaniſches Getriebe ſein, mit welchem er vorgeſchriebene Kenntniſſe und Fertigkeiten den Kindern aufdringt. Wer freilich mit dieſem zufrieden ſein kann, der beweiſt ſattſam, daß es ihm nicht — um wahre Jugend-Bildung, ſondern nur um den äußeren Schein guter Schulen zu thun iſt, und für dieſen ſind denn auch nicht dieſe Worte geſprochen. Das eine und geſammte Wiſſen in allen ſeinen Verzweigungen, um Menſch zu ſein, muß jedem,

der einen Lehr- und Unterrichts-Plan entwerfen und in Anwendung bringen will, vorſchweben. So lange wir aber für den Jugend-Unterricht nicht eigene Lehrertalente erhalten, iſt die Verzeichnung des Unterrichts-Planes um ſo nothwendiger, als außerdem die ſtufenartige Belehrung immer verfehlt werden wird. *)

§. 79.

Nun zur Löſung des Problems. Die neueſte Pädagogik hat den Satz auf ihrem Schilde: der Menſchen-Unterricht müſſe ganz nach der Natur verfahren; allein wie die Natur verfährt, um den Menſchen zu unterrichten, iſt nicht befriedigend nachgewieſen; ja im Gegentheil — es iſt nicht einmal angegeben, welches die Kenntniſſe ſind, die die Natur den Menſchen aneignen will, wenn ſie als Lehrmeiſterin angenommen wird.

Dieß ſollte wenigſtens vor Allem und früher als die Frage entſchieden ſein: wie geht die Natur beim Menſchen-Unterrichte zu Werke?

Nun läſſt ſich aber die Beantwortung jener Frage ſo wenig, als die der zweiten, von der Natur ſo gerade zu vernehmen; ſondern der Menſch hat ſie durch Beobachten und Nachdenken zu löſen. Dazu hat die Natur ihm Vernunft verliehen, im ſtrengſten Sinne das — Vermögen zu vernehmen. Wie ſoll dieſes Vernehmen möglich ſein? Zwei Wege können nur gedacht werden; ent-

---

*) Die allgemeine herkömmliche Vorſchrift: gehe vom Leichteren zum Schwereren, iſt die unbeſtimmteſte, und man darf ſagen, in Bezug auf die gewöhnlichen Schullehrer, eine unſinnige Anempfehlung: denn was iſt denn das Leichtere, und was das Schwerere?!

weder man beobachtet den Gang der Natur, den ſie im Allgemeinen für den Unterricht der Menſchen nimmt, oder man beobachtet das Verfahren reifer Menſchen, welche ſich aus beſonderem inneren Drange mit dem Unterrichte unreifer Menſchen beſchäftigen; denn auch durch dieſe ſpricht die Natur ihre Forderung in Betreff des Menſchen-Unterrichts aus, indem die Menſchen darin ganz inſtinktmäßig handeln. Was können wir aber bei dieſer zweifachen Beobachtung der Natur für ein ſicheres Regulativ für den ſteigenden Unterricht abſtrahiren, nachdem ſich uns die größte Mannigfaltigkeit auf beiden Seiten darſtellt? Es bleibt uns daher nichts anderes übrig, als uns ſelbſt, wenn wir ſichere Kinderlehrer ſein wollen, im Verhältniß zu der Natur zu betrachten, um ihren Willen über die Art und Weiſe des Menſchen-Unterrichts zu einem ſicheren Wiſſen zu erkennen.

Da finden wir, daß die Natur den Menſchen eigentlich nicht lehrt, ſondern ſie reizt ihn nur zu ſeiner Selbſtbelehrung. — Sie bietet ſich zur Anſchauung dar, und enthüllt ſich gerne dem forſchenden Blicke des lernbegierigen Schülers.

Wenn daher auch die ſtufenartige Belehrung eines Kindes beſtimmt, wie der Lehrplan eines Menſchen zum Unterrichts-Plane modifizirt werden ſoll; ſo kann nicht die Natur gefragt, oder ihre belehrende Einwirkung auf den Menſchen abgelauſcht werden; ſondern der Menſch in ſeinen ſteigenden Bedürfniſſen muß zum Gegenſtande der Betrachtung genommen werden; denn die Natur iſt das für alle ſich öffnende Buch. — Groß und Klein vermag und ſoll in ihr leſen, aber auf welchem Blatte ſoll dieſer und jener beginnen?

Dieß beſtimmt das Buch nicht; ſondern es muß ſchon für jeden zum Voraus nach ſeinem Bedürfniſſe beſtimmt werden.

So wie ſich die Bedürfniſſe des Menſchen erweitern, ſo iſt er zum erweiterten Lernen durch ſie gereizt; allein da er nicht ſelbſt zur erforderlichen Belehrung den Weg kennt, ſo muß der Lehrer Vormundesſtelle an ihm vertreten. Er muß die Bedürfniſſe des Wiſſens und das entſprechende Auffaſſungsvermögen der aufwachſenden Schüler kennen, und ſich darnach den ihnen entſprechenden ſtufenartigen Gang des Unterrichts-Planes vorzeichnen.

Was kann und muß aber ihm darin ſein untrüglicher Leiter ſein? Die Hauptgrundſätze ſeiner allgemeinen Erziehungslehre. Nach dieſen iſt der Unterricht durchaus nur für das Leben. Das Leben umfaſſt aber das phyſiſche, moraliſche und religiöſe Leben. Dieſes Geſammtleben iſt nur in der Gemeinſchaft möglich, und nur ſie iſt die Baſis des Lebens.

Wenn alſo von Bedürfniſſen der Lebenskenntniſſe die Rede iſt, ſo kann nie von einzelnen Bedürfniſſen, ſondern von den Bedürfniſſen des Lebens in der Gemeinſchaft die Rede ſein.

Jede Gemeinſchaft des Lebens muß als eine konſtituirte in ihren Verhältniſſen gedacht werden; daher hat der Lehrer in der Vorzeichnung ſeines Unterrichts-Planes auch auf dieſen Punkt vorzügliche Rückſicht zu nehmen.

Die eigentliche Hauptgemeinſchaft iſt bekanntlich der Staat, wohlgemerkt der Staat in der Idee genommen, in — welchem die Kirche, und — welcher — in der

Kirche zugleich Reich Gottes iſt. Dieſe Bemerkung iſt um ſo nothwendiger, nachdem kurzſichtige Religionseiferer ſchon aus dieſem Satze die voreilige Folgerung ziehen können, es ſei hiermit auf einen ganz profanen Unterricht abgeſehen. Das Leben im Staate als ein abgeſchloſſenes Kreisgebiet ſoll uns nur die äußere Abſtufung der inneren ſich erweiterten Lebensſphären geben. Der Unterricht muß demnach auf das Leben im Staate berechnet werden.

Der Menſch, der nämlich weiß, was das Leben des Menſchen in der Staatsgemeinſchaft fordert, iſt vollkommen unterrichtet. Allein er ſoll ſtufenweiſe dazu kommen. Dieß veranlaßt alſo eine neue Frage: Welches ſind die Stufen, auf denen der Menſch allmählig zur Kenntniß des Lebens im Staate gelangt? Die Stufen des Unterrichts können nicht im Subjekte aufgeſucht werden; denn ſie ſind in dieſem unendlich der Zahl nach, und ſind auch in keinem durch ein beſonderes und beſtimmtes Erſcheinen bemerkbar.

Die Stufen müſſen demnach im Objekte geſucht werden, folglich in dem Leben in der Gemeinſchaft. Hieraus folgt die Nothwendigkeit der Unterſuchung, ob denn der Staat ſelbſt die Stufen des Unterrichts nicht in ſich ſchließe, d. i., ob er ſich nicht ſelbſt in Abſtufungen darſtelle, und zwar ſo, daß dieſe Abſtufungen die Bedingungen ſeines Seins ſind. Eine nur oberflächliche Betrachtung des Staats in ſeinen Verzweigungen gewährt hierauf die Antwort.

§. 80.

Die erſte dieſer Gemeinſchaften iſt die Familie,

die zweite die Gemeinde, die dritte der Gerichtsbezirk, die vierte, wenn es ein größerer Staat iſt, eine Provinz-Regierung. Der Staat kann ohne Familien, als Gemeinſchaften eben ſo wenig beſtehen, als ohne konſtituirte Gemeinden und Gerichtsbezirke, und ſie ſind auch nichts anders, als der Staat im verjüngten Maaßſtabe. Wenn daher dem Menſchen die Kenntniß des Lebens im Staate nothwendig iſt und er nur ſtufenweiſe zu dieſer Erkenntniß gelangen kann; ſo muß er vorher die Kenntniß des verkleinerten Staates durch dieſe eben erwähnten Stufen zu erlangen trachten, und der Unterricht hat ihn daher von einer zur andern hinauf zu leiten.

Hieraus folgt, daß der Unterrichtsplan nichts mehr fordert, als die Beſchränkung des allgemeinen Lehrplans auf die unterſte Stufe des Staates und die folgende Ausdehnung deſſelben auf die übrigen Stufen. Doch aus dem Verhältniſſe des Menſchen zur Erde als Wohnort ergiebt ſich die Nothwendigkeit mehrerer Staaten, und aus der Idee des Staates geht auch die Nothwendigkeit einer allgemeinen Menſchenbildung für Menſchen hervor. Beide unläugbare Bedürfniſſe leiten den Menſchen auf ein neues, nämlich das der Vereinigung der Staaten, oder des Staatenbundes. Die außer dem Staate beſtehende, durch irgend eine Idee der Vereinigung bezeichnete Vereinigung mehrerer Staaten iſt daher zum vollkommenen Menſchen-Unterrichte, als die nächſte Unterrichts-Stufe anzunehmen. Daher erhalten wir in unſerem Vaterlande zwei dieſer fortſteigenden Schulklaſſen, nämlich eine in Bezug auf die Vereinigung mehrerer einzelner deutſchen Staaten unter irgend einem Zentral-

punkte, — ſonſt Reichstag, nachher Rheinbund des Reiches, nun Bundestag genannt, und die andere in Beziehung auf den europäiſchen Staatenbund durch das Prinzip der chriſtlichen Religion, zu der ſich alle europäiſchen Regenten bekennen der (türkiſche Souverain iſt mehr als ein aſiatiſcher Souverain zu betrachten) verbunden, und im ſtäten Wechſelkampfe erhalten. Dieſes Prinzip als moraliſche Perſon findet gleichſam in Chriſtus ſeinen Repräſentanten, durch deſſen Ausſprüche das Prinzip des Gleichgewichts ſeine Heiligung erhält, weswegen auch der zur Erhaltung des europäiſchen Friedens eingegangene Bund der Großmächte mit Grund die heilige Allianz genannt wird.

Die folgende Gemeinſchaft läſſt ſich nun nicht anders mehr denken, als durch die Einheit der Bewohner der Erde als Menſchheit. Dieſe Gemeinſchaft hat ihre Baſis im Prinzip der Liebe, welches der Genius der Menſchheit Chriſtus als Geſetz für die ganze Welt aufſtellte, als deren Regent unſer himmliſcher Vater angegeben wird. Dieſe Gemeinſchaft ſoll eigentlich die Gemeinſchaft der Heiligen, das Reich Gottes werden. Sie dazu zu erheben, iſt die Aufgabe der Kirche.

§. 81.

Iſt der Menſch in ſeiner Kenntniß bis dahin gedrungen, dann iſt ſein erſter und letzter Gedanke die Gottheit ſelbſt, welche aller Gemeinſchaft Grund iſt, und mit dieſem Gedanken erhebt er ſich über die Erde, ſeinen Wohnort, überſchaut das ganze Weltall, in dem Gott waltet, als die gemeinſchaftliche Wohnung von zahlloſen Weſen — Kindern der Gottheit, und denkt ſich die all-

gemeinſte Gemeinſchaft aller Lebenden unter der Regentſchaft des Einen und Heiligſten. Der Gedanke an die Welt führt ihn daher auf den Gedanken der Welten, und der Gedanke an alle Lebende, leitet ihn auf Lebende höherer Art in unendlicher Abſtufung. So eröffnet ſich ihm in ferner Dämmerung ein Geiſterreich, an welches ſich der Menſch mit der geiſtigen Natur eben ſo anſchließt, als mit der leiblichen an die irdiſche Welt. So vollendet ſich erſt ganz der Kreis des menſchlichen Wiſſens, Glaubens, Ahnens und Hoffens. Der Vater der Familie im beengten Kreiſe fällt mit dem der einen unendlichen Familie im Himmel und auf Erden in Eines zuſammen, und der Eingang des Gebets des Herrn erhält ſeinen herzerhebenden Sinn.

Es iſt aber hierbei wohl zu merken, daß dieſer Unterrichts-Plan aus dem die Idee des in die Außenwelt ſchauenden und wieder in ſich gekehrten, — ſich ſelbſt anſchauenden Lebens hervorgeht, die entſprechende praktiſche Lebensbeſtimmung zur natürlichen Folge hat, — haben müſſe, wenn anders die Anſchauung lebendig iſt, daher alſo Kenntniß und Bildung, — und zwar durchaus die religiöſe zugleich bewirke.

Aus dieſem Grunde iſt darum auch dieſer Unterrichts-Plan von jedem, auch dem vollſtändigſten Schullehrplan verſchieden; denn jeder außer dieſem iſt nur ein Lernplan, nach welchem die Bildung gleichfalls durch erlernte praktiſche Lehren (des Glaubens und der Pflicht) angeeignet werden ſoll.

O möchten diejenigen, welche den Unterricht zu ihrem Beruf wählten, doch einmal in den Geiſt des göttlichen Lehrers ſich mit frommem Sinne hineindenken, den er

ſo faſſlich vor Augen ſtellte, als er den alten Juden=lehrern ihre hölzerne Lehrweiſe über die Gebote rügte, und bei jedem Gebote den geiſtigen lebendigen Sinn zu faſſen gab — mit immerwährender Beziehung auf das Leben, und einen der redlichſten von ihnen mit dem Prinzip vertraut zu machen ſuchte: der Menſch muß wieder geboren werden!

§. 82.

So haben wir denn einen Unterrichtsplan ent=worfen, ohne daß wir den allgemeinen ewigen Lehrplan im Geringſten verrückten; ſondern wir haben nur die Stufen vorgezeichnet, auf welchen der Menſch nach und nach zu der ihm im Lehrplane vorgeſchriebenen Kennt=niß gelangen muß.

Das Wichtigſte, ja die Hauptſache unſeres Verfah=rens beſteht darin, daß wir ſtets für den ganzen Umfang der Lebenskenntniſſe, oder für die Kenntniß des Lebens in der Gemeinſchaft, oder des — wahren Lebens ſorgten.

Wir haben oben es für ſehr räthlich gefunden, dieſe Einheit und Geſammtheit der Lebenskenntniſſe durch ein Sinnbild in der Figur des Kreiſes darzuſtellen. Da es nun hier lediglich auf die immer größere Ausdehnung bei dem Unterrichte ankommt, ſo können wir zur ſinn=lichen und ganz genau bezeichnenden Darſtellung des Unterrichts=Planes kein ſchicklicheres Bild wählen, als das eines Kreiſes, in dem eine Reihe von immer grö=ßeren Kreiſen ſtufenartig eingeſchloſſen iſt, deren jeder den Namen eines beſonderen Lebensverhältniſſes in der Gemeinſchaft führt.

§. 83.

Ob wohl ein ſolcher Unterrichts=Plan und eine ſo figürliche Darſtellung nothwendig ſei, und welche Vortheile er gewähre? Die Beantwortung dieſer Fragen muß den Schluß der Lehre ausmachen.

§. 84.

Eine nähere Beleuchtung des Unterrichts=Planes wird für den einſichtsvollen und unbefangenen Schulmann die vollkommene Beantwortung gewähren, und bei ihm die Ueberzeugung hervorbringen, daß eine vollſtändige Reformation unſerer Volksſchulen unerläßlich nothwendig ſey. *)

Vor allem muß aber hierbei dem Hauptirrthume vorgebeugt werden, deſſen ſich ſelbſt gelehrte Schulmänner ſchuldig machen, **) nämlich als ſollte bei der Anlage dieſes Unterrichts=Planes darauf ausgegangen werden, den Schüler von einem gewiſſen Standpunkte, nämlich dem älterlichen Hauſe aus, durch das ganze Gebiet des menſchlichen Wiſſens in aufſteigender Linie durchzuführen; weswegen man nicht ohne Grund behaupten könnte: es ſei in ſo weit der Ausgang vom Hauſe zufällig, und es könnte von jedem anderen Gegenſtande ausgegangen werden. Es iſt und kann nicht die Rede ſein — von einem aufwärts ſteigenden oder in die Weite gehenden Belehren, das ſich einen gewiſſen Standpunkt zum An=

*) Die Ständeverſammlung zu München hatte auch vor einigen Jahren ſchon dieſe Idee fixirt, und darum eben ſo ſinnig als lebhaft auf eine Reformation des Volksſchulweſens angetragen.

**) Z. B. ein ſehr geachteter Pädagog (ſiehe das Schulmeiſterthum mit der Elementarſchule fürs Leben im Kampfe) ꝛc.

fang nimmt; ſondern von dem — einen und geſammten menſchlichen Wiſſen auf jeder Stufe der menſchlichen Gemeinſchaft.

Es ſoll demnach nicht von Wiſſenſchaft, zu Wiſſenſchaft oder von Lehre zu Lehre geſchritten werden, wie ſich eine an die andere natürlich reiht; ſondern darauf ſoll geſonnen werden, was von dem einen und allgemeinen menſchlichen Wiſſen auf jeder Bildungs-Stufe vorkommen müſſe.

Es kann aber auch hierbei nicht die Rede ſein von einem an die Geographie gebundenen Unterrichte, ſo daß dieſer das leitende Prinzip zum Lebens-Unterrichte abgebe, wie nach des Herrn Beyers *) Aeußerung ſo manche Schulmänner geglaubt haben, was aber dieſer einſichtsvolle Gelehrte ſelbſt ſchon widerlegt hat; ſondern das immer in ſeinen eigenen Strebungen ſich erweiternde Leben wird durch die angemeſſenen Sphären eines organiſchen Gemeindelebens immer zu einer höheren divinen, oder chriſtlichen Weltanſchauung geführt. Der Platz, wo das erweiterte Leben waltet, iſt an und für ſich in Bezug auf den — Unterricht ſo zufällig, als das Haus bei dem Unterrichtsanfange. Der Unterricht als Entwickelung der Lebenskenntniſſe benützt nur den — Wohnplatz eines beſtimmten Lebensverhältniſſes nur als Mittel der Methode — gleichſam als Brücke von dem äußerlich Anſchaulichen auf die inneren Anſchauun-

*) Herr Beyer, Direktor des Schullehrerſeminars zu Freiberg, in ſeiner Schrift: Billige Forderungen an und für Schullehrerſeminarien, hat zu meiner Verwunderung dieſe irrige Anſicht der Methode des Unterrichts fürs Leben angeführt und zurecht gewieſen.

gen der Lebensart und Weiſe, wie das Einzelne ſich zum Ganzen in allen ſeinen Beziehungen verhalten muß.

§. 85.

Es iſt unerläſſlich nothwendig, von allem bisherigen Unterrichtsgange abzuſehen, oder ihn gleichſam bei ſich ganz in Vergeſſenheit zu bringen, um dieſen neuen*) vollſtändig zu faſſen.

Es iſt aber hier nicht um einen verbeſſerten Unterrichts-Plan zu thun, auch nicht um eine Stufenleiter, an welcher der Unterricht durch alle Zweige der Wiſſenſchaften oder Kenntniſſe ſich hinaufwinden ſoll; ſondern es iſt vielmehr darum zu thun, alle bisherigen Lehr-Pläne aus den Elementarvolksſchulen zu verbannen, und dagegen nur ein lehrreiches Leben in derſelben einzuführen.

§. 86.

Wenn unſere Schulen, in welchen nichts als Leſen, Schreiben, Rechnen und Chriſtenthum gelehrt, die armſeligſten Lehrinſtitute ſind, ſo gehören diejenigen, in welchen auch alle ſogenannten gemeinnützigen Kenntniſſe in aller Ausdehnung am Faden des Syſtems eines Schulbuches vorkommen, zu den unnützeſten, ja vielleicht nachtheiligſten Anſtalten.

Syſteme der geſonderten Lebenskenntniſſe, und wenn ſie auch mit Verſtandesübungen in Schulen entwickelt

---

*) Man wolle aber ja nicht glauben, der Verfaſſer wolle einen Werth auf die Neuheit legen! Nein, ſeine Tendenz geht nur dahin, den durch Gelehrtheit verlornen Naturgang beim Unterrichte wieder einzuführen.

werden, nehmen die Geiſtes-Anlagen nur einſeitig in Anſpruch, das Gemüth bleibt ungerührt, die Lebensweisheit unbeachtet, die Bildung für die Menſchheit geht verloren.

Das Leben des Menſchen ſoll in geiſtiger Hinſicht in demſelben Maaße, wie ſichs phyſiſch entfaltet, entwickelt werden, und dazu ſoll ihm die Schule das Uebungsfeld und Mittel ſein. Erſt dann, wenn ſichs geiſtig durch alle Elemente entwickelt hat, iſt es dem Geiſte gegeben, — und Bedürfniß, ſein Wiſſen zu überſchauen, organiſch zu geſtalten, und ſo im Mittelpunkte eines harmoniſch verzweigten Syſtems ſeiner Lebenskenntniſſe Licht, Beruhigung und Stütze zu finden.

Das iſt nur die große Schwierigkeit, wie die Schule das geiſtige Leben im Einklange mit der Entfaltung des phyſiſchen entwickeln helfen ſoll, ohne daß ſie ſich ſelbſt ins Planloſe des Verfahrens verliert, und der allmähligen und allſeitigen Entfaltung des geiſtigen Lebens anſtatt förderlich, hinderlich und nachtheilig wird. Und dazu iſt nun der oben vorgezeichnete Unterrichtsplan, dazu das vorgezeichnete Sinnbild oder Schema — zur unverbrüchlichen Verfolgung.

Der Unterrichts-Plan iſt alſo kein aufſteigender Lehrplan für Fächer oder vorgeſchriebene Lehr-Gegenſtände, ſondern nur eine beſtimmte Stufenleiter des erforderlichen Wiſſens oder Erkennens, und der entſprechenden Bildung für beſtimmte Lebensverhältniſſe.

Der Unterrichts-Plan hat daher kein Syſtem im Aufſteigen der Kenntniſſe, ſondern eine ſyſtematiſche

Bayerische Staatsbibliothek MÜNCHEN

Ordnung in den Lebensſphären, daher ſo viele Syſteme, als es beſtimmte Lebensſphären für den Menſchen giebt.

§. 87.

Das Syſtem des Unterrichts = Planes beſteht darum in dem gegründeten und harmoniſch zuſammenhängenden Umfange der Lebenskenntniſſe für eine beſtimmte Abſtufung.

Die Befolgung des Unterrichts=Planes fordert darum auch nicht gelehrte Schullehrer, ſondern Männer von Verſtand und Herzen, denen nur einmal die Idee des Lebens aufgegangen iſt, und deren Gemüth aus religiöſem Sinne von Liebe zur Kindheit ſo wie von Eifer für den Beruf glüht.

Selbſt am Schluſſe des Unterrichts=Planes und der Schulbildung in der oberſten Klaſſe, wo im Rückblick auf die geſammte Entwickelung ein Syſtem des ganzen Elementar= oder — Schulwiſſens ſich geſtalten ſoll, bedarf es keines Gelehrten, ſondern nur eines richtigen Verſtandes und einer genauen Aufmerkſamkeit; denn die organiſche Eintheilung und Zuſammenreihung einer jeden Kenntniß giebt ſich natürlich und leicht, wenn der Schüler nach und nach ihren ganzen Umfang umfaſſen lernte. Dagegen ſind die herkömmlichen Lehr= und Schulpläne in jeder Hinſicht eine höchſt nachtheilige Sache, wie wir uns bei der näheren Vergleichung mit dem wahren Unterrichts = Plane nicht verhehlen können. Es iſt wahrhaft eine niederſchlagende Bemerkung, daß ein großer Theil der Schulenleiter ihren Beruf in ein formales Geſchäft ſetzt, und darum ſich wenig um die durchdringende Kenntniß des Faches, ſo wie um die umfaſſende

Belehrung über den wirklichen Zuſtand bekümmert. Man iſt zufrieden, Schulpläne zu geben, und auf ihre Befolgung, wie bei jeder andern Polizeiverordnung, zu dringen. Aber hat man dabei die Abſichten der Regierung, die Zwecke der Menſchheit vor Augen, nämlich eine wahrhafte Schulbildung zu erzielen, oder will man, daß in den Schulen nur Etwas gelernt werde?

Was ſoll der Schulplan in den Händen der Lehrer frommen, die ihren Beruf ſelbſt nicht auf einem höheren Standpunkte kennen lernten, als auf dem eines verſtändigen Geſchäfts?

Ein Schul- oder Lehrplan umfaſſt das geſammte Schulwiſſen, umfaſſt die Belehrung eines ſo großen Zeitraums von 6 — 8 Jahren.

Wie iſt es dem Elementarlehrer gegeben, mit dieſem Lehrplane in der Hand, und das Maaß der ihm vorgeſteckten Zeit im Auge, ſich für ſeine Aufgabe zu finden? Wer will von ihm fordern, daß er ſich in dem großen Umfange des Berufes von ſelbſt einen beſonderen Plan der anzuwendenden Belehrung nach richtigen Grundſätzen der Didaktik entwerfe und ihn zweckmäßig verfolge? Mag er darin immerhin durch Anweiſungen unterſtützt und geleitet werden, was ſind ihm auch dieſe anders als — Vorſchriften, deren Geiſt er nicht zu faſſen und deren Gränzen er nicht zu bemeſſen vermag.

Für Elementarlehrer bedarf es offenbar beſtimmter Gränzen, um ihr Geſchäft zweckmäßig zu treiben und in richtigen Abſtufungen die Jugend zum Ziele zu führen.

Es kann aber keine ſicheren Gränzen und Abſtufungen geben, als die nach dem Prinzipe des Lebens in

der Gemeinſchaft. Dann bedarfs nur der Frage: Was gehört dazu, damit der Menſch dieſe Gemeinſchaft des Lebens in allen ſeinen Beziehungen kenne? Und die Beantwortung fordert nur ein genaues Umherſchauen und Beobachten.

Allein ein ſolcher Unterrichts-Plan iſt noch insbeſondere aus dem Grunde unerläſſlich nothwendig, daß dem Lehrer ſtets der wahre Zweck des Unterrichts, den Menſchen für das menſchliche Geſammtleben zu bilden, vorgehalten werde; denn außerdem wird ſein ganzes Geſchäft nichts als ein — bandloſes Lehren der vorgeſchriebenen Lehrgegenſtände ſein und bleiben, und es hat bei dem Schüler nur ein Lernen — für die Schule Statt, nicht für das — Leben.

Eben dieß war der große Mangel der bisherigen Schulen ſeit der Reformation, daß in ihnen nur für die Schule, und nicht fürs Leben gelehrt wurde. Daher muß auch die ſchon anderswo gemachte Bemerkung, daß die Schulen mehr verderblich, als vortheilhaft für die Menſchenbildung waren und größtentheils noch ſind, auch hier beſonders und mit allem Nachdruck wiederholt werden. Der Unterrichts-Plan läſſt daher keine Schulbücher zu, keine Sprachlehren, keine Naturgeſchichten, keine Naturlehren für Kinder, ſondern dem Lehrer ſind nur ſolche Schriften zur eigenen Belehrung und Erleichterung ſeines Geſchäfts nöthig. Er hat nur dem Schüler zu ſchauen zu geben, was es auf jeder Lebens-Stufe zu ſchauen gibt.

Ein Schulbuch iſt, wie ſchon erinnert wurde, immer nur für eine oder einige Klaſſen erforderlich, das das geſammte Leben umfaſſt.

Beſondere Bücher, welche noch nöthig oder dienlich ſein könnten, ſind Geographien gewiſſer Länder und die überſichtliche Geſchichte der ſie bewohnenden Völker.

Was aber allen Unterricht ſtets begleitet, iſt die Lehre und Geſchichte der Religion.

Sie muß ſtets nach den obigen Grundſätzen das Licht auf den Unterricht der Natur, ſo wie den des Menſchen werfen, damit ſie dem einen Zwecke förderlich werde, ein wahres Menſchen-Leben, oder eine wahre Menſchen-Bildung fürs Leben zu erzielen.

Aber eben dadurch erhält auch ſie Sinn, Bedeutung und Leben. Sie kann daher nie zum Gedächtnißwerk ausarten, nie zum Myſticismus oder zur Bigotterie verführen, noch weniger zum ſchwärmeriſchen Fanatismus die Einbildungskraft erhitzen, ſondern immer nur einen heiligen Sinn in Bezug auf die Natur und die Menſchen, und ein Hingeben an den gemeinſchaftlichen Vater und ſeinen eingebornen Sohn zur Folge haben, welcher uns eben das wahre heilige Leben zu unſerer vollen Beruhigung vor Augen legte.

§. 88.

Wenn demnach die Schule für die Zukunft ihre Beſtimmung nur halb erreichen ſoll, ſo iſt ihr der hier entwickelte Unterrichts-Plan unerläſſliches Bedürfniß.

Sollte darum auch eine Schule aus Mangel des dazu geeigneten Lehrers ſich noch nicht vollkommen zur Elementarſchule fürs Leben umgeſtalten können, ſo muß ſie wenigſtens den Unterrichts-Plan aufnehmen und befolgen.

Es iſt dieß keine eigenſinnig anmaſſende Forderung

eines eigenſinnigen Gelehrten oder Schulmannes; ſondern es iſt die unleugbare und unabweisliche Forderung der Menſchheit für unſere und — alle Zeiten. Denn die Zeit fordert es von der Schule unabweislich, daß die Jugend einen Unterricht fürs Leben erhalte. Wenn demnach ein angeſtellter Lehrer noch nicht die Bildung erhalten haben ſollte, um die Kenntniſſe des wahren Menſchenlebens aus dem Menſchen zu entwickeln, ſo muß er wenigſtens angehalten werden, daß er ſeine Schuljugend anleite, die zu erlernenden Kenntniſſe auf die Lebensverhältniſſe zu beziehen.

§. 89.

Am dringendſten nothwendig wird aber die Reform der Schule auf den Grund unſeres Unterrichts-Planes für Staaten, welche entweder ſich ſchon eine Verfaſſung gaben, oder ſich eine zu geben vorhaben; denn Niemand wird ſichs verläugnen, daß auch die konſtitutionelle Staatsverfaſſung den Grund zur Ausartung in ſich ſchließe. Der Menſch träumt ſich bei ſeiner Theilnahme an der Staatsverwaltung ſo leicht ein Mitregieren, und wird verſucht, ſeine Willkühr durch Oppoſition gegen die Regierung geltend zu machen.

Was ſoll daher im Volke den wahren Gemeindeſinn, den ächten Volksgeiſt, den freien Unterthansſinn, den edlen Staatsbürgergeiſt und den treuen Vaterlandsſinn, den feſten Patriotismus erzeugen, unterhalten und bewähren? Wie vermag die Schule dieſe Gemüthsſtimmung anders hervorzubringen, als durch die Bildung nach unſerem Unterrichts-Plane, vermöge welchem der Familienſinn, auf Gemeinde und Vaterland übertragen

wird, der Regent unter dem Bilde des Vaters erſcheint, und die Religion ſich mit dem bürgerlichen Leben verſchmilzt, folglich ein verſtändiges und freiſinniges, aber auch ein treues und frommes Volk erzogen werden muß.

Lehrer des Volks! Groß und herrlich iſt darum euer Beruf, wenn ihr den Unterrichts-Plan faßt, in euren Schulen aufnehmt und befolgt. Ihr ſollt jene alte Zeit vor den Schulen, wo die Kinder an der leitenden Hand frommer Aeltern in ihrem ſich immer erweiternden Lebenskreiſe herumwanderten, wieder durch eure Kunſt herſtellen, und zwar als unterrichtete Männer mit noch größerem Erfolge. Dieß iſt eure Aufgabe.

§. 90.

Die Vorzeichnung eines Unterrichts-Planes hat auch noch ganz beſondere Vortheile für die Beförderung des Schulweſens.

Es wird durch ihn dem übertriebenen Eifer mancher Lehrer, welche ihren Unterricht nach dem vorgezeichneten Lehrplane bis zur gelehrten Demonſtration ſteigern, eben ſo vorgebeugt, als dem Unfleiße der trägen Schulmeiſter anderer Seits: denn man kann nach genauer Erwägung der Zeit im Verhältniſſe zum Unterrichte die Lebensperioden für jede Klaſſe beſtimmen, welche durch Unterricht erſchöpft werden müſſen. Auf dieſe Weiſe kann der Unfleißige keineswegs zurückbleiben, und der zu eifrige etwas überſpringen oder widernatürlich übereilen. Hat man aber nur einen Lehrplan, welcher die Lehrgegenſtände nur für die Klaſſen vorſchreibt, ſo bleibt mancher Lehrer theils aus Unwiſſenheit oder Mangel des Talents, theils aus Trägheit ſchon dabei ſtehen, daß er

nur dasjenige vom Vorgeſchriebenen nimmt, was buchſtäblich angegeben iſt, und daher dasjenige, was ſeinem Umfange nach zum wahren Unterrichte den Zeitraum von ein bis zwei Jahren forderte, ſo kurz abthut, daß eine Woche dazu hinreichte, um die wenigen Notizen oder eigentlich Worte ins Gedächtniß der Kinder zu prägen, welche der Lehrer dieſer Art vorbringt.

§. 91.

Ein beſonderes und zwar hauptſächliches Hinderniß des günſtigen Fortſchreitens des Schulweſens im Allgemeinen iſt die Unbekanntſchaft der weltlichen Beamten mit dem Lehrplane. Bei dem Mangel ſeiner Beziehungen auf das Leben ſind dieſe des Wahnes, es gehörten zu dem Unterrichte nach demſelben ganz beſondere Kenntniſſe, die ſie entweder nicht, oder nicht in dem Schulſyſteme beſäßen, die ſie auch nicht ſich anzueignen Zeit oder Luſt haben. Aus dieſem Grunde bekümmern ſie ſich um das eigentliche Schulweſen ſelbſt faſt gar nichts, nehmen weder Viſitationen noch Prüfungen vor, ſondern überlaſſen dieſen inneren und weſentlichen Gegenſtand lediglich den Geiſtlichen, und beſchränken ihre ganze Einwirkung auf Exekutionen und Strafen, im Falle Klagen an ſie gelangen. Würde dieſen Schulbeamten ein Unterrichts-Plan fürs Leben vor das Auge gehalten werden, ſo würde jeder auf der Stelle einſehen, daß es um nichts mehr, als um die praktiſche Kenntniß des Lebens zu thun ſei, und jeder würde ſich im Stande finden, eine Viſitation der Schulen auch in der Hinſicht vorzunehmen, um in denſelben auch eine Prüfung der Fortſchritte der Jugend in den Kenntniſſen des Lebens

anzuſtellen; denn er überſchaute ſogleich mit ſeinem Blicke die Sphäre der Lebenskenntniſſe des einen oder anderen Verhältniſſes, über welches er die Prüfung vorzunehmen gedächte.

Daß dieſer Antheil der weltlichen Beamten am Schulweſen von dem entſchiedenſten Vortheile wäre, mag jeder erkennen, welcher mit dem Geſchäfte der Schulenleitung beauftragt iſt.

§. 92.

Die Folgerungen, welche aus der Benützung des Unterrichts-Planes hervorgehen, ſind erſtens, daß keine der Lebenskenntniſſe in den Elementarſchulen bis gegen den Austritt ſyſtematiſch behandelt werden darf. Dieſer Punkt iſt für Elementarſchulen von äußerſter Wichtigkeit. Der Mangel des Prinzips oder der Erkenntniß des Zweckes veranlaſſte eine Iſolirung der Lebenskenntniſſe, und dieſe muſſte den Lehrer dahin verleiten, jede dieſer Kenntniſſe, ſo weit es ihm möglich war, in ſyſtematiſcher Ordnung ohne wechſelſeitige Beziehung, und ohne Beziehung auf den Hauptzweck — die Bildung für das Leben, zu behandeln. Eben darum hat auch der Schüler dabei nur fürs Gedächtniß, und bei dem beſſeren Lehrer für den Verſtand Etwas, — für ſeine Bildung — gar Nichts gewonnen.

Ein ſyſtematiſcher Unterricht gehört lediglich nur für die Höheren. Der Niedere iſt an das Handeln und Wirken im Reiche der Materie gebunden. Sein Unterricht muß daher auch ſtets daran gefeſſelt ſein, damit er ihm immer fromme. Er muß gleichſam jede Kenntniß ſchon in ſeinem Leben objektivirt und verwirklicht ſehen.

Alles, was der Lehrer in der Elementarſchule in Bezug auf ſyſtematiſche Ordnung der Kenntniſſe zu leiſten hat, iſt, daß er in dem letzten Kurs, wo er ſich mit ſeinen Schülern bis zum Anblicke der Welt erhoben hat, ſie ſelbſt dazu auffordert, in alle bisherigen Kenntniſſe eine beſtimmte Eintheilung und Ordnung des Zuſammenhanges zu bringen, damit ſie ſich einen Ueberblick zu gewähren vermögen.

Ein ſchon oben erwähnter Punkt muß hier am Schluſſe noch beſonders in Erwägung kommen, nämlich der, daß kein Lehrgegenſtand iſolirt vorkommen darf. Oben wurde nämlich ſchon bemerkt, daß kein Lehrgegenſtand nach unſerem Lehrplane ſyſtematiſch behandelt werden dürfe; allein wenn dieſe ſyſtematiſche Behandlung der Lehrgegenſtände in der Schule der Idee des wahren Unterrichts=Planes fürs Leben widerſpricht, ſo widerſpricht ihm auch das iſolirte Behandeln der Lehrgegenſtände. Denn alle zuſammen ſollen die — eine Kenntniß des Lebens hervorbringen, folglich muß unter ihnen in ſoweit ein Zuſammenhang ſtets beſtehen, als ſie einander ſelbſt zunächſt in Bezug auf den Zweck berühren.

Doch davon wird noch mehr und beſtimmter in der zweiten Abtheilung, in der Lehre von der Unterrichtsweiſe, gehandelt werden.

So viel ſei indeſſen genug, um die Idee eines Unterrichts=Planes zu faſſen, darum ſeine unerläßliche Nothwendigkeit zu erkennen und ſeine Anwendung zu begründen.

Es kann jedoch dieſes Hauptſtück nicht geſchloſſen werden, ohne einem hauptſächlichen, erſt jetzt bekannt

gewordenen Mißverſtändniſſe noch zu begegnen. Aengſtliche Religionseiferer haben geglaubt vor der Unterrichtsmethode warnen zu müſſen, weil ſie Alles aus dem Menſchen zu entwickeln trachte, und dadurch die poſitive Religion untergrabe, und den Glauben entfernt halte. Dieſes Mißverſtändniß der bedauernswürdigen Ignoranz wurde ſchon genugſam dahin aufgeklärt, daß die Unterrichtsmethode gerade den Glauben, und die poſitive Religion hauptſächlich befördere. Allein, man will dieſes aus dem neuen irrigen Grunde nicht glauben, weil der Stufengang den Religionsunterricht von der juridiſchen Bildung abhängig mache, ſomit die Religion immer zur Dienerin für die Staatsverhältniſſe und Behörden herabwürdige. Es hat zwar ein gelehrter Schulmann, der oben genannte Direktor Beyer, ſchon ein auffallendes und höchſt ungerechtes Mißverſtändniß aufgedeckt; allein es erſcheint höchſt nothwendig, dieſe noch vornehm thuende Kritik nachdrücklichſt zurecht zu weiſen.

Der Religionsunterricht iſt ja der Unterrichtsmethode höchſter, ja einziger Gegenſtand des Unterrichts; denn ihr Ziel iſt ja die Divinität; ſie geht nur darauf aus, den Menſchen auf das divine Leben aufmerkſam zu machen, wie es das Chriſtenthum vorſchreibt. Damit die Idee dieſes Lebens vollkommen in praktiſcher Beziehung aufgefaſſt werde, weiſt ſie unnachläſſig und ſtufenartig auf das Leben in der Natur und dem Staate hin.

Zweites Hauptſtück.

Ueber die Art und Weiſe des Unterrichts.

Einleitung.

§. 93.

Dieſes Hauptſtück hat zum Gegenſtande die Frage zu löſen: Wie kann und muß der Menſch als ſolcher in den für ihn beſtimmten Unterrichtsgegenſtänden zweckmäßig unterrichtet werden?

§. 94.

Es iſt um ſo wichtiger, dieſe Frage in der vollen Ausdehnung des Sinnes zu faſſen, um jeder Einſeitigkeit der Beantwortung vorzubeugen, weil gerade dieſe Einſeitigkeit durch einſeitige Beobachtung irgend eines Mangels im Unterrichte, dem man vorzubeugen trachten wollte, veranlaſſt worden iſt und werden kann.

So z. B. beobachtete man den ziemlich allgemeinen Mangel im Unterrichte, nämlich das unnachläſſige Vordemonſtriren der Unterrichts-Gegenſtände und die dadurch vernachläſſigte Verſtandes-Uebung des Schülers, und man erſann dagegen eine Methode, wodurch dieſe Verſtandes-Uebung vorzugsweiſe befördert werden ſollte. (Baſedowismus.) Allein man beobachtete bei den nun betriebenen Denkübungen wieder einen andern Mangel, nämlich den der ſucceſſiven Ordnung und Progreſſion in den Verſtandes-

Uebungen, und man erſann eine Methode, durch welche die Verſtandesthätigkeit des Schülers im erſten Elemente angeregt, durch eine unnachläſſige Progreſſion nach einem beſtimmten Schema erhöht werden ſollte. (Peſtalozzismus.) Doch man bemerkte hierbei wieder einen Mangel, nämlich den der nächſten praktiſchen Beziehung des Unterrichts auf das Leben, und erſann eine Methode, wodurch auch dieſe erzielt wird. (Realismus.) *) Ferner bemerkte man nun bei der progreſſiven Entwickelungs-Methode nach einem Schema auch den Mangel — der Beſchränkung der Unterrichts-Gegenſtände. (Niederismus.)

§. 95.

Die Frage in ihrer vollen Ausdehnung genommen, ſchließt drei Geſichtspunkte in ſich, nämlich das Subjekt des Unterrichts, den Zweck und das Objekt des Unterrichts.

Es kann alſo nur dann eine vollkommene Unterrichtsweiſe beſtimmt werden, wenn ſie dieſen drei Hauptgeſichtspunkten zugleich entſpricht.

§. 96.

Hieraus folgt auch nothwendig, daß eine einfache Anſchauung der ſich entfaltenden Menſchennatur nicht als Grundlage einer Unterrichts-Weiſe genüge; ſondern die Idee eines für das menſchliche Wiſſen vermittelſt

*) Die Stimme, daß durch den Peſtalozzismus die praktiſche Bildung fürs Leben verloren gehe, erhob ſich ſo vielſeitig, daß kein Gelehrter als einziger Urheber der dagegen poſtulirten Unterrichtsweiſe genannt werden kann.

der daſſelbe bedingenden Gegenſtände ſich entwickelnden Menſchen die Grundlage ſein müſſe.

§. 97.

Soll die Unterrichts-Weiſe als Regulativ für Lehrer beſtimmt werden, ſo kann man es natürlich nicht dabei bewenden laſſen, ihnen nur dieſe ſo viel in ſich faſſende Idee vorzuhalten; ſondern es muß ihr Inhalt mit den aus der Entwickelung deſſelben ſich ergebenden Folgerungen in beſtimmten Sätzen ausgeſprochen werden, wodurch wir die Grundſätze und Regeln für die Unterrichts-Weiſe erhalten.

§. 98.

Eben der hier angedeutete Zweck macht es nothwendig, die Beantwortung unſerer Frage theilweiſe vorzunehmen, wobei ſich drei Hauptgrundſätze für die Unterrichts-Weiſe ergeben. Indeſſen darf nicht unbemerkt bleiben, daß wenn uns einmal die Idee vollkommen vorſchwebt, bei der Verfolgung eines Geſichtspunktes wir immer auch auf die der andern kommen müſſen, und daß dem zufolge die ſcharfe Scheidung der Geſichtspunkte uns in der Erörterung des Zuſammenfaſſens gar nicht hindern dürfe.

§. 99.

Die geſonderte Beantwortung unſerer Frage gewährt daher nur einen beſtimmten Ausdruck des allgemeinen Grundſatzes für die Unterrichts-Weiſe, und veranlaſſt eine beſtimmtere Richtung der Thätigkeit des Lehrers.

§. 100.

Nachdem wir hierdurch hoffentlich der Einſeitigkeit der Anſicht, ſo wie der Mißdeutung der geſonderten Behandlung des Gegenſtandes vorgebeugt haben, ſo ſchreiten wir zur Deduktion der Grundſätze ſelbſt.

§. 101.

Das Räthlichſte mag es ſein, mit der Betrachtung desjenigen Gegenſtandes zu beginnen, welcher bisher am meiſten überſehen worden zu ſein ſcheint, und dieſer iſt der Zweck des Unterrichts.

Erſter Geſichtspunkt

oder Grundſätze für die Unterrichts-Weiſe hinſichtlich des Zwecks des Unterrichts.

Einleitung.

§. 102.

Immer noch herrſcht vielfältig der unglückſelige Mangel eines deutlichen Begriffes vom Menſchen-Unterrichte, daher immer noch die unheilvolle Beſchränktheit der Anſicht vom Elementarunterricht, als der Grundlage alles Unterrichts, und darum die bedauernswürdige Gleichgiltigkeit gegen die Ankündigung der einen und allge-

meinen Unterrichtsweiſe und Elementarunterrichtsmethode. Ohne volles Licht fährt daher der redliche Eifer fort, in dem Gebiete des Unterrichts zu ſchaffen, zu wirken — darum auch ohne beſtimmtes Ziel ſeines Strebens, und darum ohne beſtimmte Richtung und Modifikation ſeiner Wirkſamkeit. Daher kommt denn die unnennbare Mannigfaltigkeit der Definitionen des Unterrichts, und daher die Verſchiedenheit der Beſtrebungen der Lehrer der Schulen und der Lehrer der Seminarien, daher das unbedingte Sinnen auf Unterrichts-Erleichterungsmittel, daher das gutmüthige Haſchen nach ſolchen als beſonderen Vortheilen ohne Prüfung derſelben nach einem feſten Prinzip, daher das unbeſorgte Hingeben an jeden, der ſolche Vortheile bietet, daher aber auch die Vielfältigkeit dergleichen An- und Ausbieter, daher das vertrauensvolle Anreihen desjenigen, welcher am nachdrücklichſten ſeine Erfindungen ausbietet — daher ſelbſt die Bildung ſo mancher Unterrichtsſekten, und der Krieg derſelben unter einander, daher aber auch das Urtheil der ruhigen aber oberflächlichen, darum gleichgiltigen Beobachter des Strebens, welches heißt: „Es wird ſo und ſo gelehrt,“ „das Anpreiſen einer Methode iſt eitles Geſchwätz“ „alle Methode hängt nur vom Lehrer und dem Lehrgegenſtande ab.“ — Daher auch die Scheu vor dem Ausſpruche, daß es nur eine — allgemeine Elementarunterrichtsmethode gebe, daher auch das Mißverſtändniß der Werke, welche obigen Ausſpruch zu erhärten trachten. Worin liegt aber der Grund von allem dem? Lediglich in der Beſchränktheit des philoſophiſchen Nachſinnens über den Menſchenunterricht, indem die Schulmänner in der Regel entweder auf das Subjekt des Unterrichts oder auf das Objekt (die

Lehr-

Lehrgegenſtände) ihre Gedanken richten. Bei dieſem Nachdenken wird in jener Hinſicht nur das menſchliche Erkenntnißvermögen zur Betrachtung genommen, und in dieſer Beziehung auf Vortheile geſonnen, wie dieſer oder jener Lehrgegenſtand leichter und ſchneller dem Schüler beizubringen ſein möchte; aber gerade die in Betrachtung zunehmende Hauptidee, der Zweck des Unterrichts, wurde außer Acht gelaſſen.

Aus dieſem Mangel des umfaſſenden Nachdenkens muß ſich nothwendiger Weiſe auch eine mangelhafte Unterrichtslehre, und eine mangelhafte Unterrichtspraxis ergeben. — Von der wahren Unterrichtsmethode kann ſchon gar keine Rede ſein. *)

Selbſt der tiefere Blick des verehrungswürdigen Peſtalozzi beſchränkte ſich nur auf das Wie? — wie Gertrud ihre Kinder unterrichtet — und ſuchte mit herzlicher Gutmüthigkeit — Formen, nach welchen die Herausbildung der Verſtandeskräfte des Kindes mit ſchnellem und großem Erfolge erzielt werden ſollte.

An die eine der Hauptideen des Unterrichts-Zwecks ward nicht gedacht, noch weniger wurde geahnt, daß gerade dieſe Idee das hauptſächlichſte Normativ für die Unterrichts-Weiſe abgeben müſſe, und ſomit die Grundlage der Methode eines beſtimmten Unterrichts gewähre.

Zwar könnte man entgegnen, daß man gewiß durchaus und immer an den Zweck des Unterrichts gedacht, und den Unterricht nirgends und niemals ohne

---

*) Wer mit Unbefangenheit die ohnlängſt gelieferte Kritik des geſammten Unterrichtsweſens lieſt, wird die Beſchuldigung der Mangelhaftigkeit gewiß nicht in Abrede ſtellen.

Bewuſſtſein des Zwecks unternommen habe; allein es fragt ſich, ob außer den dunkeln Vorſtellungen vom — Nutzen des Unterrichts in dieſer Beziehung etwas mehr den Eltern und Lehrern ſelbſt vorſchwebte; ob je mit beſonderem Streben dieſer Punkt zum Gegenſtande didaktiſcher Betrachtung genommen, je etwas Beſtimmtes darüber ausgeſprochen worden ſei, und zwar in der Abſicht, um dem Unterrichte ſelbſt dadurch eine beſondere Leitung zu geben.

Am allermeiſten iſt der Mangel dieſer Betrachtung in den Bildungshäuſern der Lehrer ſelbſt zu beklagen, weil ohne ſie der Beruf des Lehrers nie in ſeiner Tiefe gefaſſt, in ſeiner Wichtigkeit erkannt und mit dem ihm erforderlichen Intereſſe betrieben werden kann.

Daher treten aus ſolchen Bildungshäuſern auch nur zünftige Geſellen, welche ihr erlerntes Gewerb zu treiben vermögen, und nur mit dem Fleiße und Eifer es betreiben, um die Meiſterſchaft durch die Erlangung einer eigenen Stelle und Verſorgung zu erhalten.

Wir müſſen daher die Aufmerkſamkeit der Schulmänner hier vor Allem in Anſpruch nehmen, indem wir vom Zwecke des Unterrichts handeln.

Es iſt hier nicht die Rede von den kleinlichen Vortheilen, welche der Unterricht dem Menſchen gewährt, nicht von der allgemeinen und unbeſtimmten Anweiſung, daß er zur menſchlichen Glückſeligkeit, und, in religiöſer Beziehung, zur ewigen Seligkeit führe, ſondern von dem — urſprünglichen Bedürfniſſe der menſchlichen Natur, ſo daß, wenn dieß erkannt iſt, dadurch zugleich auch die Art und Weiſe des Unterrichts erkannt werden muß.

Es kann daher auf nichts weniger abgeſehen ſein, als den Zweck des Unterrichts in ſo beſtimmten Sätzen und ihren Folgerungen auszuſprechen, daß dem Lehrer dadurch nicht nur die Richtungspunkte ſeines Berufs vorgeſteckt werden, ſondern derſelbe auch eben dadurch ganz ergriffen wird, um ſich dem Berufe mit voller Seele hinzugeben.

Die Betrachtung über den Unterrichts-Zweck muß den Lehrer von ſelbſt auch auf die über das Unterrichts-Objekt leiten; denn wenn er den Zweck einmal ganz erkannt hat, ſo muß er nach den Mitteln, ihn ſicher zu erreichen, forſchen, und er muß ſich nothwendig hierbei ſagen, daß die Mittel ſich in den Anlagen der Seele, ſo wie in den Unterrichts-Gegenſtänden ergeben.

Wir wollen nun, nachdem wir die Wichtigkeit, ja Unentbehrlichkeit dieſer Betrachtung angedeutet haben, ſie ſelbſt, jedoch in ſolcher Kürze anſtellen, daß wir von Satz zu Satz geleitet die Hauptidee mit allen ihren Folgerungen als Regulativ für das Unterrichts-Geſchäft vorhalten können.

§. 103.

Der Zweck des Unterrichts iſt die Beförderung der Lebenskenntniß, damit der Menſch in der Kenntniß lebe; denn durch ein Leben in der Kenntniß des menſchlichen Lebens conſtituirt ſich die Humanität, oder iſt der Menſch — Menſch — unter derſelben Bedingung auch der Chriſt — Chriſt; — denn der Chriſt, d. i. der wahre, wie ihn Chriſtus ausdrücklich verlangt, lebt im Glauben an die Wahrheit der göttlichen Lehre von Chriſtus; die Lehre bezieht ſich aber

auf das thätige Menſchenleben; was Chriſtus ausdrücklich durch die Worte erklärt: Nicht ein jeder der zu mir ſagt: Herr, Herr, wird eingehen in das Himmelreich; ſondern, wer den Willen meines Vaters thut, der im Himmel iſt.*)

§. 104.

Der Unterrichts-Zweck ſchließt zwei beſondere Ziele in ſich, nämlich:

a) die Beförderung der Lebenskenntniß, um in der Kenntniß ſein zu können,

b) die Belebung der Lebenskenntniß zur Erzeugung der Geſinnung und That.

§. 105.

Das erſte Ziel ſchließt in ſich die Folgerung, den Verſtand zugleich zu üben, um die Einſicht in die Lebensverhältniſſe zu erleichtern und zu befördern, und das zweite ſchließt die Forderung in ſich, die Einbildungskraft zu bilden, um zugleich auch die Gemüthlichkeit zu erzeugen.

§. 106.

Der oberſte Grundſatz für die Unterrichts-Weiſe hinſichtlich des Unterrichts-Zwecks läſſt ſich demnach alſo ausdrücken: Jeder Unterricht muß ſo angelegt ſein, daß er die Kenntniß des menſchlichen Lebens in irgend einer Beziehung befördert, und den Verſtand zugleich bildet, ſo wie die

---

*) Der geiſtloſe Wortglaube und der ſinnloſe Kultus ſollte in dieſen Worten allein ſchon ſeine Zurechtweiſung finden.

Einbildungskraft erhöht, und dadurch die Gemüthlichkeit erzeugt.

§. 107.

Folgerungen.

1) Aller Unterricht zur bloßen Erzielung einer Kenntniß, der Kenntniß halber, iſt ſchon im Grunde fehlerhaft.

Dieß war der heilloſe Mangel des ehemaligen Menſchen-Unterrichts, daß man den Schülern nur Kenntniſſe beibringen wollte, es mochte ſie das Herkommen fordern, oder der Eigennutz ſie zum Bedürfniß machen. Daher das Iſoliren und Zerſplittern der Kenntniſſe; daher denn natürlich der Mangel an Lebensbildung in der Schule; daher denn auch der Mangel an Uebung des Verſtandes bei der Mittheilung der Kenntniſſe; denn die Bildung des Verſtandes zum einſtigen Selbſtgebrauche lag außer der Sphäre des Unterrichts.

Dieſer Vorwurf trifft alle Schulen, in welche Baſſedow und Rochow nicht eingedrungen ſind.

2) Allein auch jede beziehungsloſe Verſtandesübung iſt ein mangelhaftes Geſchäft.

Dieſes Mangels machte ſich eine ſpäter folgende Unterrichts-Weiſe ſchuldig, indem ſie die Schüler durch die Analyſe aller logiſchen Begriffe (Urſache, Wirkung, Folge, Zweck ꝛc.) bloß verſtändig zu machen trachtete.

3) Alle Verſtandesübung ohne die damit verbundene Uebung der Einbildungskraft iſt eine eben ſo mangelhafte, als verderbliche Bemühung.

Doch auch vorausgeſetzt, dieſe Verſtandesübungen ſeien mit Beziehungen auf das Leben verbunden, ſo wür-

den, wenn nicht die Einbildungskraft zur Beförderung der Gemüthlichkeit mit gebildet würde, nur kalte, oberflächliche Raiſonneurs über die Lebensbedingungen und Lebensverhältniſſe erzielt werden. Das Muſter dieſer Unterrichts-Weiſe mit ihren Folgen finden wir unverkennbar in Frankreich.

4) Da die Kenntniß des menſchlichen Lebens nur eine iſt, und doch mannigfaltig in ihren einzelnen Beziehungen, ſo muß der Unterricht vor Allem darauf ausgehen, den Grund zu der einen Geſammtkenntniß des menſchlichen Lebens zu legen, um jede einzelne Kenntniß auf die eine und allgemeine, als einen, jene ergänzenden Theil zu beziehen, und dadurch ihre Bedeutung, ihr Intereſſe und ihr eigenes Leben zu gewähren.

Das menſchliche Wiſſen iſt nur dann ein wahres und vollkommenes Wiſſen, wenn es ſeinen Zentralpunkt hat, und auf dieſe Weiſe dem Weltſyſteme entſpricht, das nur in der Sonne das Prinzip ſeiner Beleuchtung und ſeines Zuſammenſeins findet. Das bisherige Unterrichten erzeugte, wenn es mit Eifer betrieben wurde — Vielwiſſerei.

5) Das menſchliche Leben iſt eigentlich, ein durch menſchliche Einſicht und Abſicht konſtituirtes Leben in Gott, unter und für Menſchen (die Gerechtigkeit des Reiches Gottes). Die wahre Kenntniß des menſchlichen Lebens beruht alſo in der lebendigen Anſchauung dieſes Geſammtlebens, *)

---

*) Für einen Menſchen, der als Ausnahme von der Regel allein irgendwo lebte, ſcheint der erſte Punkt, ein durch ſich konſtituirtes Leben, zu genügen; allein die Hoffnung durch ſein Leben

und der Menſchen-Unterricht hat daher vor Allem darauf auszugehen — dieſe Anſchauung zu begründen.

Die bisherige Unterrichts-Weiſe vereinzelte die Menſchen, und arbeitete vielmehr der Erziehung für Staat und Kirche entgegen, anſtatt ſie zu befördern; denn da es den Lehrern an dem Zentralgeſichtspunkte fehlte und ſie jeder iſolirten Kenntniß ihren eigenen Nutzen andeuteten, ſo mußte dadurch die Selbſtſucht ſogar noch mehr genährt werden.

6) Soll die Anſchauung des menſchlichen Lebens zur Vollendung des Zweckes, durch die Einbildungskraft auch die Geſinnung und That erzeugen, ſo muß der Erzieher das Bild des eigentlichen Menſchen in dieſer Anſchauung gleichſam hervorheben, und die Kunſt nachahmen, welche durch Hervorhebung der Hauptfigur in einem Gemälde dem Ganzen ſeine lebendige Bedeutung gibt. Allein es iſt dabei unerläßlich, daß die Einbildungskraft das Menſchliche gleichſam perſonifizire; denn die Idee ohne dieſe Einwirkung der Einbildungskraft läßt das Gemüth kalt, wenn ſie es auch erfreut; *) die gleichſam perſonifizirte Humanität — das Ideal des Menſchen muß erſt die Liebe erregen, weil nur von

---

noch für Menſchen zu ſein, darf ihn nie verlaſſen, und eben dadurch wird ſein Leben erſt wieder vollendete Humanität.

*) Ein Hauptbeweis, daß den Alten die Idee der Humanität noch unbekannt war, liegt darin, daß ſie für ſie keine eigene Gottheit hatten, ſo wie es deren für einzelne menſchliche Kräfte gab. Uns iſt dieſer Gottmenſch in Chriſtus geworden, und dieß iſt der Triumph über alle noch ſo ſublim ſein ſollenden doch nur dunkler Ahnung vollen Mythologie der Alten, ſo wie über die kritiſche Naturphiloſophie der Neueren.

ihr aus die Geſinnung erglüht und zur That ſich entflammt. *)

Der bisherigen Unterrichts-Weiſe fehlte es ganz und gar an der Grundlage zur Beförderung der wahren Humanität, weil es ihr an dem Mittel fehlte, die Liebe zu erregen.

Es gehört mit unter die Hauptmängel der Anſichten von der Menſchen-Erziehung, die Humanität als ein Eigenthum der Höheren anzuſehen, und ſie lediglich durch das Studium der Alten den Auserwählten aneignen zu wollen. Die Humanität iſt ein Gemeingut, und ihre wahre Erkenntniß hat ihren Urſprung in der chriſtlichen Religion.

Die Humanität der Alten beſteht nur in einzelnen Zügen menſchlicher Vortrefflichkeit, erzeugt durch den Begriff von Staat und Vaterland, und in dem Gefühl menſchlicher Kraft. (Vergl. Krit. v. Plato.) Die wahre Humanität beſteht aber in der Achtung und Liebe des Menſchen oder der Menſchen ſelbſt, als eines göttlichen Geſchlechtes, und darum auch in der Liebe zu der Menſchheit als dem Repräſentanten des göttlichen Prinzips, aus welcher Quelle alles Edle, Große, Erhabene und Schöne der Geſinnungen und Thaten natürlich entſpringt. **)

---

*) Dieſe Perſonifikation muß zur Erregung der Gottesliebe von dem Lehrer dadurch bewirkt werden, daß bei dem Unterricht über die Natur und den Menſchen ſtets Gott als der eben ſo weiſe als wohlthätige Schöpfer und Vater zur Anſchauung gebracht, bei dem Unterricht über das moraliſche Menſchenleben zur Erregung der Menſchenliebe aber Chriſtus als das vollkommenſte und liebenswürdigſte Ideal vorgehalten wird.

**) Den Alten iſt dieſe wahre Humanität darum fremd geblieben,

7) Doch dieſer erwünſchten Wirkung ſtehen zwei Haupthinderniſſe entgegen. Erſtens der Mangel der Wirklichkeit: nämlich der Gedanke, daß Ideale nur leere Gebilde der Einbildungskraft ſeien, die ſich nirgends vorfinden, muß alle Erregung des Gemüths wieder unterdrücken. Zweitens das ſtete Vorſchweben der vom Ideale ganz verſchiedenen Bilder in der Wirklichkeit; denn dieſe müſſen vielmehr die entgegengeſetzte Gemüthsſtimmung erzeugen. Beide Hinderniſſe können aber nicht nur gänzlich beſeitigt, ſondern der Zweck kann vollkommen erreicht werden, wenn, was ſchon durch die Grundſätze der Erziehungslehre (vergleiche Divinität ꝛc.) gefordert wurde, die Idee der Gottheit, welche in die Menſchheit ihren Abglanz ſetzte, an die Stelle der Menſchheit geſetzt wird.

Daß die religiöſe Bildung im ausgedehnteſten Sinne des Worts die Baſis aller Bildung werden müſſe, wird nun immermehr anerkannt. (Vergl. Thilo über die pädagogiſche Beſtimmung der Geiſtlichen, 6. Vorleſung und Bruchſtücke zur Menſchen-Erziehung religiöſen Inhalts.) Der menſchliche Verſtand hat ſich hier-

---

weil ihnen die Idee der Einen Gottheit, und die Idee der einen univerſellen Religion, die den Menſchen in Gott ehren lehrt, und den Menſchen an Menſchen als Bruder kettet nicht aufgegangen iſt. Daher bleibt es eine äußerſt mangelhafte Anordnung, wenn man die höhere Jugend — nur durch das Studium der alten Klaſſiker zu bilden trachtet.

Die Alten haben aber jedoch den Vorzug, daß ſie mit einer reinen Einbildungskraft die von ihnen erkannten Züge der Humanität im Worte, der That und dem Bilde vortrefflich darſtellten, weil ihnen überall eine Gottheit als Ideal vorſchwebte, und ſchon aus dieſem Grunde kann ihr Studium als Bildungsmittel nicht genug benutzt werden.

über ſchon längſt durch die That ausgeſprochen, indem er wollte, daß in den allgemeinen Volksſchulen die Religionslehre der einzige Unterrichts-Gegenſtand ſein ſolle. (Leſen und Schreiben ſind nur Fertigkeiten.) Allein da man den Religions-Unterricht zum Geſchäft einer Profeſſion herunterſetzte, ſo mußte die Religion nothwendigerweiſe in ſo ärgerlichen Geſtalten zum Vorſchein kommen, daß ſie der Gegenſtand der Geringſchätzung und des Haſſes wurde. Dieſem Unheile wird aber vorgebeugt, wenn die erſte und fünfte Folgerung in die Unterrichts-Praxis übergehen. Es ſtimmt dann unſere Unterrichts-Lehre auch ganz mit den Anſichten der chriſtlichen Religion zuſammen, wie folgende Ausſprüche darthun. „Seid vollkommen wie euer Vater im Himmel es iſt.“ „Wenn ihr die Menſchen nicht liebt, wie könnt ihr ſagen, daß ihr Gott liebet?“ „Seht, wie Gott die Sonne über Gerechte und Ungerechte aufgehen läſſt ꝛc.“

8) Nach dem Zwecke des Unterrichts muß der Unterricht ſo angelegt werden, daß der Gedanke an die Gottheit, oder Gott zum Zentralpunkte gemacht, d. h. Gott zum Muſter und Beweggrund des menſchlichen Seins genommen, ſodann aber alles übrige Wiſſen und Wirken darauf bezogen wird. (Suchet zuerſt das Reich Gottes, das Uebrige wird euch alles zugetheilt werden.)

9) Die Aufſtellung dieſes Zentralpunktes des Unterrichts fordert aber auch dem Zwecke gemäß, daß die Gottheit als Muſter und Beweggrund des Menſchlichſeins in ſteter Beziehung auf das Leben oder Wirken und Sein in der Welt dargeſtellt werde.

Auf dieſe Weiſe muß einem falſchen Religions-

Unterrichte, in welchem die Gottheit als ein außer der Welt und dem Menſchen befindliches Weſen zur bloßen Verehrung und Anbetung dargeſtellt wird, ſchon im Grunde vorgebeugt werden; und es muß daher der frivole Wahn der Gebildetſeinwollenden, als mache man den Pietismus zum Hauptziele der Erziehung, beſchämt ſich verbergen. Ein ſtetes Schauen des Göttlichen in der Menſchheit und in der Welt, ein Auffaſſen des göttlichen Wirkens in dem Gange der Natur und der Geſchichte, darum ein lebendiger Umherblick in der Geſchichte der göttlichen Menſchenerziehung zur Erregung des wirkſamſten Glaubens und der liebevollſten Hingebung, daher ein Erkennen ſeiner eigenen Individualität in dieſem mannigfaltigen Weltalle, das Gefühl ſeiner Pflicht, mit dieſer Individualität ins Ganze ſich zu fügen, ein Erwägen des Verhältniſſes ſeiner Kräfte zur Uebernahme ſeiner Wirkungsſphäre, eine ſtete Selbſtermunterung zur Thätigkeit und Hingebung, und darum ein Vorhalten des ſchönen Bildes der göttlichen Menſchheit zur Erregung des hohen Gefühls ſeiner Würde einerſeits, und der Liebe zum Geſchlechte anderer Seits, eine vollkommene Vereinigung Seiner mit der Menſchheit und Gottheit als ihrer Urquelle, darum ein Sehnen nach der gemeinſchaftlichen Aeuſſerung ſeiner Gefühle und Geſinnungen in der Andacht, um ſie ſtets neu zu beleben, — das iſt die Religion, welche die Erziehung und der Unterricht insbeſondere begründen muß.

10) Wenn der Unterricht die Gottheit als Muſter und Beweggrund des menſchlichen Seins, ſowie auch als Zentralpunkt des geſammten menſchlichen Wiſſens in ſteter Beziehung auf das Leben in der Welt

darſtellen ſoll; ſo muß der Unterricht es darauf anlegen, daß der Menſch die vollkommene Kenntniß ſeines Lebens in der Welt, d. i. in ſeiner Welt erhalte, damit er in derſelben nach Gottes Willen und Muſterbild ſchaffe und wirke, ſich und allen, die darin mit ihm ſind, zum Wohle und zur Zufriedenheit. Hieraus folgt aber ganz offenbar, daß der Unterricht fürs Leben ſich wenigſtens nach den Hauptſtänden der Menſchen in der Welt richten, und die Schüler als Zöglinge für den einen oder den andern ſich modifiziren müſſe; denn ein individueller Unterricht für jeden, welcher nach dieſen Prämiſſen unabweisliches Poſtulat wäre, iſt nicht ausführbar. Es muß demnach die Unterrichtsweiſe nach den drei Hauptſtänden, das Volk, die Höhern und die Regenten, in der erforderlichen Modifikation ganz verſchieden ſein, ſobald einmal der Schüler ſich bis zu dem Grade entwickelt hat, daß er ſich zum Auffaſſen der einen oder der anderen Lebensanſicht geeignet darſtellt.

Außer der Beobachtung dieſes Grundſatzes kann kein wahrer Lebensunterricht — keine wahre Lebensbildung ſtatt finden.

Dieſer Grundſatz für den Lebensunterricht iſt in einer zweifachen Beziehung von höchſter Wichtigkeit — beſonders für unſere Zeit, weswegen wir eine ſich darauf beziehende Erläuterung anzufügen, für Pflicht halten.

Wenn der Menſch in ſeiner Jugend einen bildenden Unterricht für ſeine Welt, oder für ſein Lebensverhältniß erhielt, und zwar unter der oben bezeichneten religiöſen Anſicht, ſo würde er in daſſelbe mit Beſcheidenheit und Zufriedenheit ſich fügen, und in die beſte Ausfüllung derſelben ſeinen Werth ſetzen, achtend zugleich jeden

andern Stand, und mit allen ſich zur geeigneten Wirkſamkeit verpflichtet fühlend.

Aus Schulen, welche gar keinen Unterricht für den Stand des Schülers ertheilen, gehen für ihren Stand unwiſſende, darum unbehilfliche und unbrauchbare Menſchen hervor. Aus Schulen aber, in welchen der Unterricht ohne Rückſicht auf die Standesverhältniſſe der Schüler ertheilt wird, gehen halbgebildete, mit ihrem Stande unzufriedene Menſchen hervor. Das trifft ſo viele Tauſende der jungen Männer in unſerer Zeit, welche einige Kenntniſſe über den Horizont ihres Standes erhalten haben, die ſie bei eingetretener Selbſtändigkeit aufblähen und zu dem dünkelvollen Wahne verleiten, auch an dem Leben und Wirken der höheren Stände Theil zu nehmen, und durch Ueberſchritte aus ihrer Lebensſphäre Verwirrung ſtiften.

Dieſe Bemerkung gilt nicht bloß den mangelhaften Elementarſchulen, in welchen bloß ein allgemeiner Aufklärungsunterricht ertheilt wird, ſondern hauptſächlich der ſich ſelbſt wohlgefälligen Unterrichtstheorie, nach welcher nur auf eine allgemeine, intenſive Bildung hingearbeitet werden ſoll, und darum auch vorzüglich ſolchen Bildungsinſtituten, in welchen man eine allgemeine höhere Bildung zu bewirken ſich zur Aufgabe macht.

Solche Schulen und Inſtitute ſind dieſem Grundſatze zufolge wenigſtens höchſt mangelhafte wo nicht verderbliche Unterrichtsanſtalten. Sie beruhen nur auf dem einſeitigen Begriffe von den menſchlichen Anlagen, welche auszubilden ſind, und auf dem Gedanken der dazu zu benutzenden Kenntniſſe. Es iſt ganz natürlich, daß, wenn man bei der Unterrichts-Weiſe nur den

Menſchen mit ſeinen Anlagen für den Unterricht vorm Auge hat, und nur nach der Conſtruktion der immermehr ſich entwickelnden Menſchennatur mit dem Unterrichte in abgemeſſenen Formen auf ſie einzuwirken lediglich nur vor hat, man ſich vor dem Verſehen der Beſchränktheit, einen jeden Schüler einer gleichen Behandlung zu unterwerfen, gar nicht verwahren könne.

Die wahre Unterrichtsweiſe fürs Leben fordert, daß der Lehrer ſich nicht bloß die ſich entwickelnde Menſchennatur, ſondern eine dreifache Jugend denke, nämlich eine, welche das Leben in ſeiner materiellen Wirkſamkeit auffaſſen, eine, welche das Leben in ſeiner idealen Wirkſamkeit ſchauen, und eine, welche die Vereinigung von beiden vor Augen haben müſſe. Das Geſetz der ſucceſſiven Entwicklung der Menſchennatur bleibt dem Lehrer unverletzlich; allein er wendet es nur bei dem verſchiedenen Vermögen der Schüler, das Bild des Lebens aufzufaſſen, gehörig an, und bildet auf dieſe Weiſe jeden für ſeinen Beruf, während dem der andere, welcher, den Zweck des Unterrichts verkennend, nur dem Gange der Entwicklung folgt, den einen und andern Schüler unbrauchbar für — ſein Leben aus der Schule entläſſt. Der Lehrer muß vermöge der unerläßlichen Forderung, das Leben eines jeden Standes in ſeiner entgegengeſetzten Form zu ſchauen, den einen Schüler, der von der Natur fürs Höhere beſtimmt iſt, in der gleichen Behandlung mit dem für den niederen Stand, in ſeiner Bildung zurückhalten oder an die gemeinen Anſichten feſſeln, und den vom niederem Stande entweder überfein oder verwirrt machen. Man bedient ſich, um das dießfallſige zweckwidrige Verfahren zu rechtfertigen, des Vergleichs

des Menſchen mit einem Baume, der durchaus nach demſelben Geſetze der Entwickelung mit ſeinem ganzen Stamme gleichartig von der Natur emporgetrieben wird; aber mit der gewohnten Beſchränktheit gewahrt man nicht einmal ſeine Zurechtweiſung gerade in dem gewählten Vergleiche. Die Natur zeigt zwar an jedem Baume durchaus das Geſetz der ſucceſſiven Geſammtentwicklung, aber ſie zeigt auch die Anwendung dieſes Geſetzes in ſeiner vollen Verſchiedenheit an den Bäumen edler und gemeiner Art. Sie ſetzet nicht den Orangen= und Feigenbaum, ja nicht einmal den Baum der Pfirſiche und Goldreinette mit der Buche und Eiche in den Wäldern zu einer gleichen Behandlung zuſammen; eben ſo wenig fordert ſie, daß dieſe im üppigen Gartenboden mit übermäßiger Kraft wuchern ſollen, um alle edlere, jedoch phyſiſch ſchwächeren Pflanzen zum Untergange zu fördern. Hinweg alſo mit allen — allgemeinen Schul= und Unterrichts=Inſtituten, denn ſie ſind wahrhaft ein Wald von den verſchiedenſten Bäumen, durch einen irriggeleiteten Gärtners=Eifer gleichartig gepflegt.

11) Der Unterricht muß daher durchaus ſo angelegt ſein, daß er ſtets eine praktiſche Beziehung erhält.

Auch dieſe Folgerung fordert ihre eigene Erläuterung. Nur durch die praktiſche Beziehung der Kenntniſſe auf das Leben kann die Kenntniß ihre Bedeutung erhalten, und nur unter dieſer Bedingung erwirkt ſie ein Intereſſe für den Schüler, eröffnet und bahnt ſich den Eingang in ſein Gemüth, und begründet ſich eine bleibende Wirkung; denn das Leben iſt dem Menſchen ſein Einziges. Jede Kenntniß, welcher die praktiſche Beziehung fehlt, wird dem Schüler nur aufgedrungen,

darum immer mit Schwierigkeit angeeignet, und des erwünſchten Erfolgs ſo lange beraubt, bis der Schüler endlich, wie wohl langſam und ſpät dahin gelangt, ſelbſt die praktiſche Beziehung ſeiner erlernten Kenntniſſe aufs Leben zu finden.

Dieſe Behauptung wird hinſichtlich des niederen Volks = Schulunterrichts ſicher jedem ſehr leicht faßlich ſein; denn man darf nur in den Elementarſchulen umherſchauen, ſo bemerkt man ein mehr oder minder lebhaftes Treiben der Lehrer, ihren Schülern die durch Herkommen oder höhere Verfügung vorgezeichneten Kenntniſſe anzueignen; aber man bemerkt auch die Mühe der Lehrer einer Seits und das geforderte Anſtrengen anderer Seits, um des ganzen für ſie beſtimmten Vorraths habhaft zu werden. Doch, was bemerkt man noch mehr? Bemerkt man nicht auch in jenen Schulen, in welchen alles nur erlernt wird, eine niederſchlagende geiſtige Unbehilflichkeit, einen Mangel an Regſamkeit und Leben; in jenen aber, in welchen auch die Denkübungen befördert werden, eine ängſtliche Verlegenheit, von ſeinen Begriffen irgend eine Anwendung zu machen, kurz durchaus eine — praktiſche Untauglichkeit? Man wird daher ſicher gern einer Unterrichtsweiſe beiſtimmen, nach welcher in dieſen Schulen jeder Kenntniß ihre praktiſche Beziehung gewährt wird, damit nicht nur die praktiſche Elementarbildung erzielt, ſondern in dieſen Schulen auch der wahre Grund zu dem folgenden Realunterrichte gelegt werde.

Iſt aber dieſer Grundſatz auch für die höheren Schulen gültig und anwendbar? Dieſe Frage möchte wohl

wohl von Vielen geradezu verneint werden. Eben darum iſt hier noch eine beſondere Erörterung des Begriffes vom — Leben nöthig.

Es hatte bisher vom menſchlichen Leben kein anderer Begriff ſtatt, als der gemeine vom phyſiſchen Leben, und eben dieſer Mangel der Idee des menſchlichen Lebens veranlaſſte bei allen denjenigen, welche ſich durch Bildung, oder mit der Liebe zur Wiſſenſchaft und dem Verlangen nach ihrem Beſitze über den Genuß des gemeinen Lebens erheben, den Wahn, daß die Wiſſenſchaften ihren unabhängigen Werth für ſich haben, gerade, wie wenn das Licht in der Natur ſeinen unabhängigen Werth habe, und erzeugte zugleich einen Unwillen gegen diejenigen, welche die Wiſſenſchaften nach ihrer Sprache nur zu Dienſtmägden des Lebens herabwürdigen wollten. Eben darum iſt auch vorauszuſetzen, daß von den wenigſten die Forderung gefaſſt und gebilligt werde, jeder Unterricht müſſe praktiſch ſein. Denn man ſtelle ſich nur die Philologen und ſogenannten Humaniſten vor, wie ſie in ihrem kurzſichtigen Eifer darüber hadern werden, unvermögend zu denken, daß das klaſſiſche Studium auf dieſe Weiſe noch von einem Belange ſein, und zweckmäßig und eifrig betrieben werden könne.

Jeſus hat ſchon durch den geiſtvollen Spruch: „der Menſch lebt nicht vom Brod allein,“ dem kurzſichtigen Judenvolke eine höhere Anſicht des menſchlichen Lebens angedeutet; aber weder zu jenen Zeiten, noch ſpäterhin bemächtigte man ſich der wahren Idee des Lebens. Ja manche groß ſein wollende philoſophiſche Tonangeber unſerer Zeiten dokumentiren noch

ihre Beſchränktheit durch die auffallenden Erklärungen, ſie wollten nicht verſtanden ſein, ihre Philoſopheme ſeien nicht für die Welt und das Leben, ſondern die Philoſophie müſſe nur für ſich ſelbſt ſein! Es iſt freilich weder der Zweck, noch der Platz hier, eine vollkommene Theorie des Gegenſtandes zu liefern, ſondern nur den Geſichtspunkt etwas mehr zu fixiren, um unſere Lehre gegen Mißdeutungen zu ſichern. Dieſe Rüge gilt aber nicht im Geringſten dem redlichen Forſchungsgeiſte, der ohne Beziehung und Tendenz auf praktiſche Lebensvortheile, einzig nur auf wiſſenſchaftliche Reſultate ausgeht.

Das Leben der Welt theilt ſich in zwei Hauptarten des Lebens, in das blind nothwendige, und in das frei nothwendige.

Das frei nothwendige iſt das durch die Intelligenz beſtimmte Leben der Menſchen, oder das — menſchliche Leben. Sein Hauptcharakter iſt das Sehen der Nothwendigkeit, oder das Erkennen der Art und Weiſe, wie es eingerichtet ſein müſſe, um in Gott zu ſein, und das durch die Erkenntniß bedingte Hingeben. Wenn auch bei dem Streben der Menſchen nach dieſer Erkenntniß die poſitive Offenbarung poſtulirt, und als Stütze der Beruhigung umfaſſt, und das Sein in und nach — Gott als unbedingte Nothwendigkeit erkannt wird, ſo bleibt immer die Forderung für den Menſchen, immer beſſer Gott ſelbſt zu erkennen, um in und nach Gott zu ſein, (wenn ihr den Vater kenntet, ſo kenntet ihr auch mich) und immer beſſer zu erkennen die Bedingungen des noth-

wendigen Seins. (Seid vollkommen wie euer Vater im Himmel.)

So iſt denn ein Leben im Glauben und Pflichtgefühl ein nothwendiges Leben; aber wenn der Menſch die Nothwendigkeit und die Bedingung der Art und Weiſe zu ſein erkennt, ein freies Leben zugleich, er übt Tugend, gewinnt Würde und Seligkeit; wird er aber dieſe Kenntniß nicht erlangen, ſo wird er entweder vom blinden unerbittlichen Verhängniſſe gezogen, und ſpielt, mehr oder minder im Kampfe des Eigendünkels gegen das Verhängniß begriffen, die Tragödie; denn bei einem geiſtloſen Glauben und Gehorſam bleibt er zu ſchwach, dem in ihm fortſtrebenden Feind der Tugend, ſtets einen obſiegenden Kampf zu bieten, und darum unterliegt er in ihm immer mehr, je nach dem der Zufall dazu die Veranlaſſung giebt.

Das Erkennen des Weltgeſetzes, wie es die blinde Nothwendigkeit, und die freie Nothwendigkeit gleich durchdringt, iſt die letzte und höchſte Wiſſenſchaft. (Das Streben darnach iſt Philoſophie *). Sie iſt

*) Mehrere Wiſſenſchaften vereinigen ſich in ihr. Sie findet das Geſetz der blinden und freien Nothwendigkeit im Weſen an ſich, oder dem Abſolutum. Stellt ſich dieſes den zwei Welten, nämlich der blinden und der freien Nothwendigkeit entgegen, ſo entſteht dadurch die Religions-Philoſophie. Nimmt ſie das alles durchwaltende Geſetz in der frei nothwendigen Welt (Menſchheit) zum Gegenſtand der Betrachtung, ſo erzeugt ſie ſich eine Ideal-Philoſophie. Durchblickt ſie aber den Grund des alles durchwaltenden Geſetzes in der blind nothwendigen Welt (Natur), ſo entſteht ihr eine Natur-Philoſophie. Den Gang der nothwendigen Wirkungen des alles durchwaltenden Geſetzes ſtellt die Geſchichte (Natur- und Menſchengeſchichte) dar; das ſich in dieſem und jenem Gebiete offenbarende harmoniſche Leben bringt die Kunſt zur Anſchauung.

aber nur um die freie Nothwendigkeit zu erkennen, und durch dieſe Kenntniß die Menſchheit vor der Sclaverei des Verhängniſſes, und dem Verluſt ihrer angebornen Würde zu retten. Denn je mehr dem Menſchen die Wiſſenſchaft innen wohnt, um in ihr zu ſein, deſto edler iſt er als Menſch; und je weniger ſie ihm im Leben vorleuchtet, deſto weniger glänzet an ihm die Menſchenwürde.

Er arbeitet in höherer oder niederer Sphäre mit mehr oder weniger Ueberlegung und Kunſt, nur um des Eigennutzes willen, und unterliegt, dieſen nie völlig kennend, dem am Ende ihn ſtrafenden Verhängniſſe. Die ächte Wiſſenſchaft des Menſchlichen beſteht in der Kenntniß des freien menſchlichen Prinzips im Individuum — mit ſeinem Verhältniß zum Ganzen, d. h. zur freien Welt (Menſchheit) und zur nothwendigen (Natur). Die Wirkſamkeit der wahren Wiſſenſchaft des Menſchlichen beruht hauptſächlich auf der lebhaften Anſchauung der frei nothwendigen Welt, und des Individuums, als eines Gliedes derſelben. Eben hieraus ergiebt ſich ein unendlich mannigfaltiges Leben der Individuen nach dem eingenommenen Standpunkt in der frei nothwendigen Welt, und aus dieſer Idee ergiebt ſich die Folgerung, daß das Individuum auch das für ſeinen Standpunkt ganz geeignete Vermögen des einwirkenden Lebens beſitze. Ein höherer Standpunkt des individuellen Lebens fordert demnach auch eine höhere Bildung und folglich die Aneignung derſelben bei denjenigen, welche zu einem höheren Standpunkte im Leben des Ganzen beſtimmt ſind.

Iſt nun, was hier ſchon vorausgeſetzt wird, das

klaſſiſche Studium das hauptſächlichſte Mittel hierzu, ſo muß auch der Unterricht in den Sprachen, nach dem Prinzipe des Lebens eine ganz andere Richtung, aber auch ein höheres Intereſſe und einen lebhafteren Schwung erhalten; ſo müſſen bei der Lektüre oder dem Studium der Klaſſiker ſtets die Züge des höheren Menſchenlebens zur Anſchauung und zur Beherzigung gebracht werden, und ſo wird denn dieſer Unterricht durchaus — praktiſch. Möchte man es doch ganz begreifen, daß jeder Unterricht bildend ſein müſſe, und daß er es nur dann ſei, wenn die neue Kenntniß mit dem Leben verſchmilzt. Uebungen des Gedächtniſſes und Uebungen des Verſtandes, wenn ſie noch ſo wirkſam ſind, erzielen keine wahre vollkommene Bildung; denn dieſe iſt nur das geiſtige, thätige, gute und ſchöne Leben des Individuums unter den Menſchen und für die Menſchheit, aus Liebe zu Gott und der Menſchheit.

Uebungen des Gedächtniſſes können Gelehrſamkeit und Uebungen des Verſtandes Sophiſtik bewirken, aber keine — Menſchenbildung.

Dieſe Lehre wurde im Alterthume lebhaft von Sokrates gepredigt und befolgt; allein auch in ſpäteren Zeiten nicht aufgefaſſt, weil man nur an der Form ſeiner Belehrung hängen blieb und ſomit den Geiſt des Sokrates zu haben glaubte.

12) Dem zufolge erhalten wir eine beſondere Unterrichtsweiſe für die Volks-Jugend, für die Jugend der Höheren und für die der Regenten, und eben dadurch wird erſt der Forderung: der Unterricht ſoll praktiſch ſein, am beſten entſprochen.

Jeder Unterrichtszweig muß durch dieſe Lehre anders modifizirt werden. Es muß jedermann einleuchten, daß das Volk eine andere Naturgeſchichte, eine andere Religionslehre ꝛc. bedürfe, als die Höheren.

13) Da jeder Unterricht fürs Leben vorbereitend aufs künftige Leben ſein muß, ſo muß er ſo angelegt ſein, daß er das zukünftige wahre Leben des Schülers in jedem Momente des Weiterſchreitens ſchauen laſſe und die zu erlangende Kenntniß ſtets darauf beziehe.

Auf dieſe Weiſe muß auch ſicher der Unterricht das Intereſſe für ſich bei den Schülern erhöhen, in dem Lehrer aber die Lebendigkeit des Vortrags erregen, und ſo tritt das Sprichwort: „was vom Herzen kommt, geht wieder zum Herzen,“ in ſein Recht.

14) Der vorigen Forderung zufolge muß der Unterricht ſeine Art und Weiſe auch nach der Zeit oder den Perioden des Lebens modifiziren, und wir erhalten dem zufolge (ſiehe Divinität II. Th. ꝛc.) zwei Hauptſchulen für die Volks-Jugend. Elementar- und Realſchulen, drei Hauptſchulen für die Höheren. Elementarſchule, Uebungsſchule (Gymnaſium), Standesſchule (Univerſität).

Dieſe Forderung bedarf hier keiner weiteren Erläuterung, da der Grund, worauf ſie beruht, in der Divinität ꝛc. ſchon hinlänglich erörtert iſt.

15) Nachdem der Lebens-Unterricht dahin abzielt, daß der Menſch in ſeinem Leben einſt ſelbſt ſich finde und benehme, ſo muß er ſo angelegt ſein, daß er mit jeder neuen Kenntniß auch die Einſicht des Schülers vermehre, folglich den Unterricht befördere; denn der Lehrer muß immer von dem Grundſatz ausgehen, daß ſein Unterricht aufs zukünftige Leben berechnet ſei.

16) Dieſen Zweck zu erreichen, bleibt nichts anderes übrig, als den Schüler ins wirkliche Leben zu ſtellen, damit er ſich darin finde, und wenn es das wahre iſt, ſich freuend darin beſtärke, oder im entgegengeſetzten Falle es verabſcheue, und wenn ihm ſodann das wahre vorgehalten wird, es wolle und darnach ſtrebe.

Was Sokrates in Hinſicht auf die Belehrung über die wahre Weisheit gethan hat, muß hier in der angegebenen Beziehung in Anwendung kommen. Der Menſch muß gleichſam gezwungen werden, den Widerſpruch zwiſchen dem ergriffenen und gewollten Leben ſelbſt einzuſehen und anzuerkennen, und ſo gelangt er zur erforderlichen geſammten Lebens-Weisheit. Hätte Sokrates ſchon zu ſeiner Zeit die Kenntniß des allgemeinen Menſchen-Lebens gewonnen gehabt, wie das Chriſtenthum ſie uns gewährte, ſo würde uns ſeine Unterrichtsweiſe wenigſtens für den höheren Lebens-Unterricht — denn auf dieſen zielt ſeine Belehrung ab — das vollkommenſte Muſter für unſere Unterrichtsweiſe abgeben.

17) Wenn der Unterricht ſein Ziel erſt durch die Erzeugung der Geſinnung und That vollkommen erreicht, ſo iſt es nicht genug, ihn auf dieſe Weiſe anzulegen, daß der Schüler gezwungen wird, ſeine Vorſtellung vom Leben zu berichtigen; ſondern der Lehrer muß das Bild des wahren Lebens auch eben ſo anziehend als das des falſchen häſſlich und verabſcheuungswürdig darſtellen. (Durch Einwirkung auf die Einbildung.)

Die Erkenntniß an und für ſich iſt in ihrer Wirkung auf Geſinnung und That noch viel zu ſchwach, um den edlen Sinn und die Stärke des Entſchluſſes

für ſo viele Momente des Lebens zu erzeugen, wo Verleugnung, Entſagung, Entbehrung, Beſchwichtigung, angeſtrengte Thätigkeit, Hingebung, Standhaftigkeit, Muth, ſelbſt Aufopferung gefordert werden. Eben weil den Schulmännern die Idee des Unterrichtszweckes nicht inwohnt, ſo fehlt es in ihrer Praxis an dem lebendigen Beſtreben, den Schüler bei jedem Fortſchritt in der Kenntniß des wahren Lebens zur Ergreifung des wahren Lebens aufzufordern, die entſprechende Geſinnung in ihm zu erregen und zu beleben, Vorſätze und Entſchlüſſe im Gemüthe zu wecken, und das Herz zur That zu entflammen. Ihr Unterricht, wenn er auch der Form nach den Namen verdient, iſt eine kalte Begriffsentwicklung. Eben aus dieſem Grunde iſt in der Unterrichtslehre die Abhandlung vom Zweck des Unterrichts der erſte Hauptgeſichtspunkt *).

§. 108.

Alle bisherigen Forderungen der wahren Unterrichts-Weiſe vereinigen ſich alſo am Ende in der, daß auf das Subjekt Rückſicht genommen werden müſſe. Wir handeln nun von den Grundſätzen und Regeln in dieſer Beziehung.

*) Ein lebendiger Unterricht gilt ſogar auch ſelbſt der Lehre vom — Glauben, damit dieſer ſelbſt lebendig und wirkſam fürs Leben werde.

Zweiter Geſichtspunkt
oder
Grundſätze und Regeln der Unterrichts-Weiſe, in Bezug auf das Subjekt.

§. 109.

Das Subjekt des Unterrichts iſt ein heranwachſender Menſch.

Drei Punkte müſſen von ihm, wie unläugbare Annahmen (Axiomen) vorausgeſetzt werden, nämlich:

Er hat das Vermögen, ſich Kenntniſſe vom Leben zu erwerben. Er hat auch die Luſt, ſich Kenntniſſe zu erwerben. Und er — erhält unaufhörlich Kenntniſſe (die ihm die Natur und die Welt auch außer der Schule zuführt).

Die erſte Annahme folgt unbezweifelt aus der Beſtimmung des Menſchen, die zweite gründet ſich auf den Lebenstrieb, und ſteht mit dem thieriſchen Inſtinkte überhaupt in gleichartiger Wirkſamkeit; denn der Menſch iſt ein verſtändiges — Thier, und befriediget den Lebenstrieb durch die Kenntniß der Bedingungen des Lebens.

Die dritte Annahme muß ohnehin jedem einleuchten, der ſich ſeiner ſelbſt bewußt wird, oder das ſtets offene Buch der Welt betrachtet. Wenn nun dieſes Subjekt unterrichtet werden ſoll, ſo entſtehen drei Hauptprobleme, deren Löſung die Grundſätze und Regeln der Unterrichts-Weiſe hinſichtlich des Subjekts gewähren.

Das erſte Problem iſt:

Wie kann derjenige, welcher ein menſchliches Subjekt unterrichten will, daſſelbe für den zu ertheilenden Unterricht gewinnen?

Das zweite iſt:

Wie kann derjenige, welcher ein Subjekt unterrichten will, auf das Vermögen der Empfänglichkeit für Unterricht einwirken?

Das dritte iſt:

Wie kann der Lehrer den begonnenen Unterricht in gehöriger Steigerung fortſetzen?

Löſung des erſten Problems
oder
Grundſätze und Regeln für die Behandlung des Subjekts in Bezug auf die Aufmerkſamkeit.

---

§. 110.

Vorausſetzung.

Nur der zufällige Selbſtunterricht iſt die natürliche Folge des menſchlichen Inſtinkts. Ein fremder Unterricht hat zwei Haupthinderniſſe gegen ſich, um ſeinen Zweck zu erreichen. Erſtens unterdrückt er die menſchliche Freiheit und Selbſtſtändigkeit, indem der Leh-

rer dem Schüler aufbürdet, nur von ſeinem Munde abzuhängen; zweitens legt er dem Schüler die Kette des Zwangs durch ſeinen fortſchreitenden Unterrichts-Gang an, da der Schüler bisher gewohnt war, ſeine Belehrungen in der Welt nur zufällig oder nach Bedürfniß, größtentheils aber gleichſam unvermerkt zu erhalten.

§. 111.

Dieſe zwei wichtigen Punkte ſind, der Erfahrung gemäß, bisher faſt durchaus im Unterrichte überſehen worden, und eben daher konnte auch der Unterricht ſein Ziel entweder gar nicht erreichen, oder wenigſtens nicht das gewünſchte Gedeihen erhalten. Der Unterricht erreicht nämlich ſein Ziel, wenn er zweckmäßiger Selbſtunterricht wird, und hat Gedeihen, wenn der Selbſtunterricht in gehöriger Ordnung fortſchreitet, und in praktiſcher Hinſicht im Leben des Menſchen widerſtrahlt. Ehe daher der Lehrer den Unterricht beginnt, muß er ſchon vorher darauf ſinnen, dieſe beiden Hinderniſſe zu beſeitigen und folglich des Schülers ſich zu bemächtigen, oder den Trieb der Kenntniß auf ſich zu leiten, aber auch an ſich zu feſſeln. In dieſer Hinſicht hat der Lehrer alſo das obige erſte Problem zu löſen und die Löſung gehört zur Lehre von der Unterrichts-Weiſe. Das iſt in der Regel noch immer der heilloſe Mangel der Unterrichtspraxis, daß der Unterricht durchaus nicht mit der Beachtung dieſer Vorbedingung begonnen wird.

§. 112.

Die Löſung dieſes Problems ergiebt ſich aus folgenden Grundſätzen und ihren Folgerungen.

Das Streben nach der Kenntniß eines Gegenſtandes wird nur durch die Vorſtellung ſeines Vortheils oder ſeiner Annehmlichkeit fürs Leben verurſacht.

Nur die Liebe bewirkt ein Hingeben des Menſchen an ein anderes Individuum.

Nur die Selbſtbeſchäftigung erhält eine fortdauernde Aufmerkſamkeit. Dieſen Sätzen zufolge erhalten wir nun

A) Regeln für die Gewinnung, und

B) Regeln für die Erhaltung der Aufmerkſamkeit.

1) Aller Unterricht muß mit der in dem Schüler begründeten Ueberzeugung beginnen, daß derſelbe durch den Unterricht Vortheile oder Annehmlichkeiten des Lebens gewinne.

2) Dieſe Ueberzeugung kann aber eben bei dem größten Theil der Schüler, und hinſichtlich eines großen Theils der Unterrichts-Gegenſtände nicht — begründet werden, ſie muß daher durch den — Glauben erſetzt werden. Der Glaube wird aber, wo Vernunftglaube noch nicht eintreten kann, nur durch Liebe erzeugt. Aus dieſem Grunde fordert auch der erſte Grundſatz für die Unterrichts-Weiſe in Bezug auf das Subjekt die Liebe des Schülers zum Lehrer, als Bedingung des Intereſſe für den Unterricht. *)

---

*) Der ſcharfſinnige Pſycholog Jean Paul Richter ſagt in ſeiner vortrefflichen Levana: der Mann habe bei dem einer Frau zu ertheilenden Unterricht Alles gewonnen, wenn er ihre Liebe gewonnen habe.

3) Dieſe Liebe kann im Schüler nur durch die Beweiſe der vorangehenden Liebe des Lehrers gewonnen werden.

4) Der Lehrer kann daher keinen Unterricht beginnen, ohne ſich durch die Beweiſe ſeiner Liebe zu dem Schüler die Gegenliebe deſſelben gewonnen zu haben.

5) Alles, wodurch ſich die Liebe äußert und ausdrückt, (Freundlichkeit des Geſichts, Herzlichkeit der Sprache ꝛc.) ſind daher ebenſo unerläßliche Bedingungen zum Beginnen des Unterrichts, als die Vermeidung alles deſſen, was die Ueberzeugung des Schülers von der Liebe des Lehrers ſtört, unerläſſliche Forderung iſt.

Was in der Levana von dem Weibe geſagt wird, gilt hier in demſelben Grunde von einem Schüler oder von der Jugend überhaupt. Die Jugend gleicht dem Weibe darin in der Regel, daß ſie zum ſtrengen Nachdenken unaufgelegt, ſchwer zu einer Ueberzeugung durch — Gründe — gelangt, aber mit erhöhter Reizbarkeit ſich leicht zur Liebe und Hingebung ſtimmen läſſt, welche die Ueberzeugung, eigentlich den — Glauben — *) zur Folge hat, daß der Entgegenliebende nur Gutes gewähre.

*) Der wahre, lebendige und wirkſame Glaube, geht auch in der Religion nur aus der Liebe hervor; weswegen Jeſus nicht den Glauben ſondern die Liebe für das erſte Geſetz des himmliſchen Reiches erklärte, und Paulus auch den herrlichen Kommentar dazu lieferte: und wenn ich den Glauben hätte, mit dem ich Berge verſetzen könnte, und hätte die Liebe nicht, ſo hätte ich keinen größeren Werth, als ein klingendes Metall.

Es ſollten darum, dem Evangelium gemäß, in den Katechismen, die drei großen Tugenden in der Art geſetzt werden. Liebe, Glaube, Hoffnung. Dieß ſei nur darum erinnert, um den Lehrern die Liebe als die wichtigſte Vorbedingung des Unterrichts einleuchtend zu Gemüth zu führen.

Es geht hier die Wirkung nach gleichen Naturgeſetzen, wie bei dem Magnetismus, vor ſich. Auch bei dieſem muß der Magnetiſeur ſich erſt in Rapport mit dem zu magnetiſirenden Subjekte ſetzen.

6) Nachdem aber der Unterricht ſtets auf das Erkenntnißvermögen des Schülers hinarbeitet; ſo kann der Lehrer es nie bei dem bloßen, durch die Liebe erzeugten, Glauben, daß er durch den Unterricht das Beſte des Schülers befördern wolle, bewenden laſſen, ſondern er muß dieſem Glauben noch Verſtandes-Gründe, für welche der Schüler empfänglich iſt, unterſtellen.

7) Die erſten Elemente des Anerkennens eines Intereſſe ſind Vermuthungen aus dem Anſcheine der Wichtigkeit des Gegenſtandes, mit welcher der Unterricht ertheilt wird. Der Lehrer muß demnach ſtets mit der höchſten Lebhaftigkeit bei ſeinem Unterrichte zu Werke gehen.

8) Die ferneren Bedingungen der im Schüler zu begründenden Ueberzeugung von dem Vortheil und den zu gewinnenden Annehmlichkeiten, ſind die Hinweiſungen auf die nächſte Anwendung des Unterrichts — auf das Leben des Schülers. Der Lehrer darf darum auch nie dieſe Hinweiſung verabſäumen, wo ſich die Gelegenheit dazu darbietet.

9) Die Vortheile und Annehmlichkeiten des Lebens ſind für den Menſchen nicht blos jene der phyſiſchen Genüſſe, ſondern auch der geiſtigen, z. B. Befriedigung der Wißbegierde, Gefühl der menſchlichen Würde. Der Lehrer hat die Wirkungen dieſer menſchlichen Triebe und Gefühle um ſo mehr zu ſeinem Zwecke zu benützen, nachdem er durch ſeinen Unterricht beſonders dahin trachten

ſoll, den Menſchen fürs Höhere oder menſchliche Leben zu bilden.

B) Regeln für die Erhaltung der Aufmerkſamkeit.

Noch eine größere Schwierigkeit, als die, den Schüler an ſich zu ziehen, ergiebt ſich für den Lehrer, wenn er ihn an ſich ketten, oder die Aufmerkſamkeit feſſeln will. Der Hauptgrund hiervon iſt ſchon gegeben. Der Unterricht iſt ein fremdes Einwirken, und fordert ein leidendes Hingeben, welches gerade bei Kindern (unverdorbenen Menſchen) die unangenehmſte Empfindung verurſacht. Dazu kommt aber noch eine andere eben ſo große Schwierigkeit, nämlich die wegen des fortſchreitenden Unterrichts nöthige Anſtrengung des Schülers, um in der Hingebung (Aufmerkſamkeit) zu beharren, welche gleichfalls bei Kindern mit um ſo größerem Leiden verbunden iſt.

Dieſe Schwierigkeiten heben ſich indeſſen durch die Anwendung der oben aufgeſtellten Grundſätze.

Die erſte Forderung des vorigen Paragraphs tritt demnach hier mit um ſo verſtärkterer Anempfehlung ein, und zwar nicht nur in Bezug auf das Beginnen des Unterrichts, ſondern hauptſächlich in Bezug auf das Fortſetzen deſſelben. Die ſonſt üblichen Anempfehlungen der Lehrertugenden: Freundlichkeit, Kindesliebe, Geduld u. dergl. mehr, erſcheinen demnach, gemäß unſerer Lehre nicht nur als empfehlungswürdige Tugenden, ſondern als unerläßliche Bedingungen, um die wahre Unterrichts-Weiſe einzuſchlagen; denn in Hinſicht dieſer kommt es nicht blos auf die Anlegung des Unter-

richts-Ganges an, ſondern vor allem auf dasjenige Benehmen, wodurch die Empfänglichkeit für den Unterricht erzeugt wird, ohne welche auch die beſte Unterrichts-Methode ihren Zweck verfehlt.

Diejenigen, welche daher Unterrichts-Methoden erſinnen, die auf die menſchlichen Verſtandeskräfte berechnet ſein ſollen, und die eben erwähnten Forderungen überſehen, haben ſchon den Beweis ihrer einſeitigen und oberflächlichen Anſicht des Menſchen und Kindes geliefert. Die Empfänglichkeit und das Intereſſe für den Unterricht iſt die Hauptbedingung ſeines Gedeihens; denn der Menſch unterrichtet ſich ſelbſt, ſobald er nur mit Hingebung und Aufmerkſamkeit das aufnimmt, was ihm nahe gelegt wird. Doch der dritte Zuſatz muß hier eben ſo genau berückſichtigt, und in Anwendung gebracht werden, als der zweite, weil der Menſch in der Kindheit und dem folgenden Alter, auch mit allem aus der Liebe erzeugten guten Willen ſeine Aufmerkſamkeit auf den fortſchreitenden Unterricht fortzuſetzen, zu ſchwach iſt.

Der Unterricht muß daher durchaus auf die Selbſtbeſchäftigung des Lehrlings ſein Geſchäft anlegen; denn die Selbſtbeſchäftigung beſeitigt die lange Weile, und gewährt dagegen ſtets neuen Reiz zum Fortfahren, beſonders, wenn immer neue Früchte der Erkenntniß die Mühe und Anſtrengung des Schülers belohnen. Das kann aber auch nur mittelſt des Unterrichts fürs Leben bewirkt werden, — außer der von ihm ausgehenden Methode — nicht oder höchſt ſchwer. Der Unterricht muß daher ſtets ſo angelegt werden, daß die Schüler bei allen Lehrgegenſtänden, welche durch die Vernunft

und

erkannt werden können, immer ſelbſt die Kenntniß ſuchen und finden; bei den Lehrgegenſtänden aber, welche durch Anſchauung und Beobachtung, oder durch mittelbare Erfahrung kennen gelernt werden, muß der Unterricht ſo angelegt werden, daß der Schüler nicht nur die anſchauliche Beobachtung ſelbſt macht, ſondern den Grund der Beobachtung und die Beziehung deſſelben aufs Leben ſelbſt findet, z. B. in allen Kenntniſſen der Natur, und bei den mitzutheilenden Erfahrungen in Kenntniſſen der Geſchichte muß der Schüler aus den ihm zuvor mitgetheilten wirkenden Urſachen auf das Ergebniß ſo viel als möglich ſelbſt ſchließen und der Lehrer entweder nur die Beſtätigung geben, oder durch Schilderung eine lebendigere Deutlichkeit zu gewähren ſuchen.

Ferner muß in Bezug auf jene Kenntniſſe der Unterricht auch ſo angelegt werden, daß der Schüler immer nach Erhaltung einer gewiſſen Summe von Kenntniſſen die Aufforderung erhält, in die erhaltenen Kenntniſſe eine Eintheilung zu bringen, um ſich auf dieſe Weiſe nicht nur alle beſonders zu verdeutlichen, ſondern auch ſich ſtets einen Ueberblick zu gewähren.

Löſung des zweiten Problems
oder
Grundſätze und Regeln in Bezug auf das Erkenntnißvermögen.

§. 113.

Die Empfänglichkeit für Unterricht iſt im Grunde das Erkenntnißvermögen, oder das Vermögen ſich zu unterrichten. Die Grundſätze und Regeln, wodurch die beſte eigentlich die einzig wahre Unterrichts-Weiſe beſtimmt werden ſoll, müſſen daher aus der Natur des Erkenntnißvermögeus genommen werden. Dem zufolge müſſen wir die Natur des Erkenntnißvermögens kennen zu lernen ſuchen. — Allein wir werden dieſe Kenntniß weit deutlicher erhalten, wenn wir vorher die Geſchichte des Erkenntnißvermögens durchzugehen trachten. Vorzüglich wichtig iſt uns daher die **Geſchichte des Erkenntnißvermögens.**

Wir handeln daher hier

A) Von der Geſchichte — und

B) Von der Natur — des Erkenntnißvermögens.

A) Von der Geſchichte des Erkenntnißvermögens.

§. 114.

Das Erkenntnißvermögen iſt das Vermögen des Menſchen, ſich der Vorſtellung eines Gegenſtandes in

der Art bewußt zu werden, daß über ihr Verhältniß zu andern ein Urtheil im Gemüthe erfolgt.

Das Erkenntnißvermögen iſt innigſt mit dem Lebenstriebe verſchmolzen, und bildet mit ſeiner Wirkſamkeit den menſchlichen, d. h. den erleuchteten — Inſtinkt.

Dieſer Satz iſt, ſeiner Folgerungen wegen, von äußerſter Wichtigkeit für den Unterricht, und fordert darum eine vorzügliche Beachtung.

Darin beſteht nämlich der Unterſchied des Menſchen vor dem Thiere, daß er bei jeder Aeußerung des Lebenstriebes auch die Vorſtellung oder das Bewußtſein von der Befriedigung hat.

Es regt ſich nämlich bei dem Menſchen mehr oder weniger leiſe die Frage: ob das begehrte Objekt der Befriedigung, wenn es auch vor Augen liegt, wahre Befriedigung gewähre, und wenn es nicht vor Augen liegt, ſo entſteht dunkel oder klar die Vorſtellung von dem Objekte der Befriedigung, und ſomit fühlt ſich der Menſch dazu hingetrieben, wie das Thier.

Trieb iſt alſo auf beiden Seiten, nur mit dem Gegenſatze, daß er dort erleuchtet, hier blind oder mechaniſch wirkt.

Das Erkenntnißvermögen iſt daher ſtets vom Erkenntnißtriebe begleitet, oder hat ihn immer zum Vorgänger. Da nun dieſer Trieb, zu Folge des obern Satzes, der eigentliche Lebenstrieb iſt, ſo befindet ſich das Erkenntnißvermögen auch im ſteten Reize und in unnachläſſiger Wirkſamkeit, d. h. ſo wie der Lebenstrieb unnachläſſig nach Befriedigung dürſtet, folglich in immerwährender Regſamkeit iſt, ſo muß der Erkenntnißtrieb,

ſein unumgänglicher Gehilfe und Begleiter (im Grunde er ſelbſt), gleichfalls auch in unaufhörlicher Regſamkeit ſein.

Die Einwendung, daß es Menſchen gäbe, welche den Lebenstrieb äußern, ohne den Erkenntnißtrieb zu äußern, iſt hier um ſo weniger von Belang, nachdem ſich ſchon die herkömmliche Sprache über ihr Verhältniß zum Menſchen in dem Ausdrucke äußert: ſie vegetiren, und ſelbſt der reichſte und leichtfertigſte Lebemann, dem aller Genuß auf Wink zu Gebote ſteht, nicht ohne den Gedanken der Befriedigung ſeiner Triebe lebt. Aber der Gegenſtand des Reizes zur Thätigkeit, ſo wie der Gegenſtand zur Uebung dieſer Thätigkeit des Erkenntnißvermögens, welche beide in der Welt als der negativen Bedingung des Lebens gewährt werden, mangeln dann eben ſo wenig anderer Seits, folglich hat bei dem Menſchen ein immerwährendes Erkennen Statt.

Dieſer Satz iſt darum ſo wichtig für den Lehrer, weil er vielleicht gar nicht ahnet, daß ein Menſch ſeiner Aufforderung zum Erkennen nicht einmal bedürfe, noch weniger alſo ahnet, was der folgende Satz ausſpricht, daß bei dem Menſchen ein immerwährendes Erkennen Statt habe.

Derjenige Lehrer, welcher nicht von dieſer Wahrheit durchdrungen, den dünkelvollen Gedanken ablegt, daß ohne ſeinen Unterricht keine Erkenntniß im Menſchen entſtehen könne, ſoll darum nicht einmal zu unterrichten anfangen.

Die Welt iſt das immer und ewig offene Schulbuch, und der Lebenstrieb der ſtets eifrige Schulmeiſter. Wer ſich darum zum Lehrer für die Menſchen noch

außer dieſem aufwerfen will, muß erſt jenes Schulbuch kennen, und dieſen Schulmeiſter in ſeinem Wirken ergreifen, um beſtimmen zu können, ob das Schulbuch wahrhaft und mit gehörigem Erfolge vom Schüler benützt werde, und ob der Schulmeiſter ſtets dabei mit gehöriger Beſonnenheit zu Werke gehe.

Daher wird derjenige, welcher ein höherer und künſtlicherer Schulmeiſter ſein will, als der erwähnte natürliche, mit Demuth ſeinen Beruf ergreifen, von der Ueberzeugung durchdrungen, daß eine große Gabe dazu nothwendig ſei.

Die erſte Frage, die er eigentlich an ſich zu ſtellen hat, iſt: wie es eigentlich zugehe, daß der Menſch, Kraft dieſer zwei Bedingungen, zum Erwerbe der Kenntniß gelange? und dieß wollen wir vor Allem nun in der Erfahrung ſehen.

§. 115.

Die anfängliche Entwickelung des Erkenntnißvermögens geht mit der des phyſiſchen Zuſtandes gleichen Schritt. Der Menſch äußert anfangs nichts, als das Vermögen, eine Empfindung von ſinnlichen Eindrücken zu erhalten. Bei der ſpäter erfolgenden beſſern Entwickelung ſeiner Sinnesorgane, beobachtet man an ihm erſt ein Anſchauungsvermögen, indem das Auge ſich auf Gegenſtände richtet, und das Geſicht durch ſeine dabei erfolgte Veränderung den Beweis liefert, daß der Gegenſtand Eindruck auf den Menſchen gemacht, und eine beſondere Veränderung im Gemüthe, — Empfindung — verurſacht habe.

Noch ſpäter entdeckt man auch an dem Menſchen

das Vermögen, vom Laute afficirt zu werden, indem er ſich nach einem vernommenen Laute richtet, und derſelbe gleichfalls, wie das Bild eines Gegenſtandes, in ſeinem Geſichte, als dem Spiegel ſeines Gemüths, eine Veränderung veranlaſſt. In der Folge entdeckt man ſchon eine gänzliche Vereinigung des Vermögens, ein Bild und einen Laut zuſammen aufzufaſſen, indem der Menſch die gehörte Bezeichnung eines Gegenſtandes, — ein Wort — aufnimmt, und ſie mit der der Seele ſchon inwohnenden Vorſtellung verbindet, deshalb auch den Gegenſtand dazu ſucht. — Das Kind ſieht ſich z. B. nach dem hölzernen Pferde oder der Puppe um, ſobald die Wärterin den Namen nennt. Hierauf folgt nun ſchon wieder ein höherer Grad des Erkenntnißvermögens, nämlich ſich einer Anſchauung auch entfernt vom Gegenſtande für ſich bewuſſt zu werden, und bei dem Eintritte der Sprache ſich darüber zu äußern.

Der geſellige Umgang veranlaſſt nun einen wahren Tauſchhandel der menſchlichen Kenntniſſe. Der Menſch vernimmt Vieles, und gibt auch dagegen Manches von ſeiner eigenen Beobachtung. Eben der geſellige Umgang leitet den Menſchen nun auch auf abſtrakte Vorſtellungen; denn er beobachtet in der Geſellſchaft nun nicht bloß mehr die Sachen, ſondern auch die Menſchen und ihre Handlungen. Er bemerkt, daß dieſe nicht immer ihm ſelbſt, noch andern erwünſcht ſind, und hört daher, wie anfangs bei ſinnlichen Gegenſtänden, auf die verſchiedenen Bezeichnungen der Handlungsweiſen. Er ſtellt ſich nun ſchon dunkel die Bedingungen des ordnungsmäßigen Zuſammenlebens, d. i. des moraliſchen Lebens vor, aber alle Thätigkeit des Erkenntnißvermögens geht noch nach

außen. Erſt durch die Verbindung der Vorſtellungen vom phyſiſchen und moraliſchen Leben wird der Menſch in ſich gedrängt, und es ſchließt ſich dem Auge ſeines Geiſtes eine neue Welt auf. Das Erkenntnißvermögen ſucht ſich nun ſelbſt kennen zu lernen; und dieſer Verſuch leitet es auf die Vorſtellung, welche beide Welten vereinigt, auf — Gott.

B. Von der Natur des Erkenntnißvermögens.

§. 116.

Wenn wir die Natur des Erkenntnißmögens ſelbſt erkennen wollen, ſo müſſen wir erſtens die Geſchichte ſeiner Entwickelung durchblicken, zweitens das Vermögen ſelbſt in ſeiner Wirkſamkeit anſchauen.

Das erſte haben wir gethan; wir wollen daher nun das zweite hier thun.

§. 117.

So wie dem Menſchen äußerlich oder innerlich ein Gegenſtand der Anſchauung vorkommt, der für ihn Intereſſe hat, ſo entſteht in ihm der Trieb, ihn kennen zu lernen und zu erkennen, oder ihn gleichſam ſich zu unterwerfen, um über ihn verfügen zu können.

Mit dieſem Triebe verbindet ſich daher ſogleich ein Streben nach der Erkenntniß. Dieſes Streben beweiſt ſich aber in der Thätigkeit des Geiſtes, den Gegenſtand näher und allſeitig anzuſchauen, und hält ſo lange an, bis der Geiſt ihn in allen ſeinen Merkmalen aufgefaſſt, oder ihn ſich gleichſam unterworfen zu haben glaubt.

Der Schluß der Thätigkeit iſt daher immer der

beſtimmte Ausſpruch, welcher im Gemüthe erfolgt: Es iſt ꝛc. ꝛc.

§. 118.

Dieſer Ausſpruch wird mit allem Recht ein Urtheil genannt; denn der Geiſt nimmt bei dieſer Thätigkeit des Erkenntnißvermögens in der That ein Urtheilen der Gegenſtände vor. Das Urtheilen iſt daher nichts anders als eine Klaſſification aller Gegenſtände des Anſchauens und Denkens nach Urtypen.

§. 119.

Das Urtheilen beruht auf zwei Bedingungen, nämlich auf einem Vergleichen des Gegenſtandes oder eigentlich der Vorſtellung deſſelben mit einer andern Vorſtellung, und auf dem Ausſpruche der Gleichheit oder Ungleichheit, — was dazwiſchen liegt, bildet daher die Klaſſification nach dem Maß, oder Zeit — oder Gradverhältniſſe — oder der — Stufenleiter.

§. 120.

Geht das Urtheilen urſprünglich vor ſich, d. h. iſt es in der That ein Ur-theilen der Gegenſtände unſerer Vorſtellungen, ſo müſſen gewiſſe Vorſtellungen oder Urtypen im Gemüthe vorausgeſetzt werden, nach welchen die Ur-Theilung des Einzelnen vor ſich geht.

Dieſe Urbilder können wahrhaft angeborne Ideen heißen; denn ſie ſind die Urbedingungen des Vorſtellens ſelbſt. Sie ſind die Verhältniß-Vorſtellungen der Dinge, der Gedanken und Handlungen, und darum die allge-

§. 121.

Eben daher kommt es auch, daß der Menſch, welcher eine Sache erkannt zu haben glaubt, das Urtheil darüber mit der Beſtimmtheit ausſpricht, daß er die Richtigkeit deſſelben bei allen andern Menſchen vorausſetzt. Wenn jemand von einer Sache ſpricht, z. B. der Baum iſt hoch, oder von einer Handlung — ſie iſt recht — gut ꝛc., ſo fällt keinem ein, den andern vorher zu fragen: ob er wiſſe, was man unter hoch, oder was man unter recht und gut verſtehe?

Die allgemeine unbedingte Vorausſetzung gewiſſer Urvorſtellungen beweiſt ſich ſchon dadurch am auffallendſten, daß noch Niemanden die Frage beifiel, worin der Grund der Vorausſetzung ſelbſt liegt, obgleich dieſer Punkt für die philoſophiſche Unterſuchung von äußerſter Wichtigkeit iſt.

§. 122.

Eine Erkenntniß aber wird erworben, wenn der menſchliche Geiſt einen Gegenſtand ſo beſtimmt anſchaut, daß er ihn unter eines der ihm inwohnenden Urbilder zu ſtellen und ſein Verhältniß zu demſelben allgemeingültig auszuſprechen vermag. *)

---

*) Hier können wir uns nicht in die Unterſuchung über die Gültigkeit unſerer Kenntniſſe einlaſſen, weil dieſe der höheren Philoſophie ausſchließlich vorbehalten bleibt. Es iſt hier nur darum zu thun, zu wiſſen, auf welche Weiſe der Menſch zu Kenntniſſen gelangt, um ihn in dem weiteren Erwerbe derſelben, ſo wie in der Berichtigung und Verdeutlichung der erworbenen, unterſtützen zu können.

§. 123.

Die Bedingungen der Erkenntniß ſind alſo — zwei Vorſtellungen, welche in der Vergleichung zuſammen gehalten werden; dann — die ſo bewußtſeinvolle Anſchauung beider, daß der Geiſt über das Verhältniß der einen zur andern einen Ausſpruch zu fällen im Stande iſt.

§. 124.

Wir müſſen jede Bedingung noch näher betrachten.

Wenn hier von zwei Vorſtellungen die Rede iſt, ſo muß, wie wir ſchon oben bemerkten, die eine ſtets im Gemüthe ſchon vorhanden ſein, mit welcher eine neue, der Vergleichung und des Erkennens wegen, zuſammen gehalten wird. Dieſe ſchon im Gemüthe vorhandene muß eine Gattungsvorſtellung ſein, mit welcher das Einzelne verglichen wird, z. B. in meinem Gemüthe befindet ſich die Vorſtellung: Pflanze oder Thier; ich finde nun einen Gegenſtand, von dem ich auf den erſten Blick noch nicht weiß, ob er das eine oder das andere iſt, ſo halte ich die Anſchauung als unmittelbare Vorſtellung mit der urbildlichen zum Vergleiche zuſammen. Die Vergleichung ſelbſt aber beruht auf der vollſtändigen Anſchauung beider, um das Verhältniß beſtimmen zu können.

Die Beſtimmtheit des Verhältniſſes oder des Urtheils (das Urtheil wird nun im gewöhnlichen Sinne genommen), als Verkündigung des Erwerbs einer Kenntniß, ſetzt alſo erſtens das Inwohnen

der allgemeinen Vorſtellungen in jedem andern intelligenten Weſen — zweitens das richtige Anſchauen des Einzelnen und das richtige Zuſammenhalten beider von Seite des Urtheilenden voraus.

§. 125.

Hieraus ergeben ſich folgende Forderungen:

Ohne Anſchauung giebt es gar keine Erkenntniß.

Alles, was alſo der Menſch ohne Anſchauung erkannt zu haben oder zu wiſſen glaubt, iſt entweder nur — erlernt oder angenommen, oder gemeint, oder geglaubt.

Dieſe erſte Forderung muß ſich jeder Lehrer, dem es um einen wahren Menſchenunterricht ernſtlich und redlich zu thun iſt, am allermeiſten aber der Religions-Lehrer ſehr zu Gemüthe führen, indem alles — nur Erlernte oder Angenommene, oder Gemeinte oder Geglaubte, in der Folge wieder vom Menſchen fällt, wie die Rinde vom Baume, wenn äußere Einwirkungen auf die Trennung einwirken, aber dann auch den Menſchen in einer weit mißlicheren, oder für ſein Vertrauen und ſeine wahre Religion gefährlicheren Lage zurücklaſſen.

Die Anſchauung eines Gegenſtandes ohne — beſtimmte Vergleichung mit der Anſchauung eines andern ſchon erkannten Gegenſtandes, gewährt auch noch keine Erkenntniß, ſondern — veranlaſſt nur ein Dafürhalten und eigentlich — das Vorurtheil.

Der Menſch urtheilt früher, ehe er die beſtimmte

Vergleichung angeſtellt und zum deutlichen Bewußtſein erhoben hat.

Hieraus ergiebt ſich denn wieder eine äußerſt wichtige Warnung für den Lehrer, nämlich ſich zu hüten durch Eile im Unterrichte oder Oberflächlichkeit in demſelben — Vorurtheile zu veranlaſſen, weil ſie ſchwer wieder zu entfernen ſind, indem der Menſch erſt wieder bis auf den Punkt zurückgeführt werden muß, wo er den beſtimmten Vergleich zweier Vorſtellungen überſehen hat. Die Vergleichung zweier Vorſtellungen ohne Beſtimmung ihres Verhältniſſes gewährt auch noch keine — Erkenntniß, ſondern nur Begriffe.

§. 126.

Die Haupthandlung des Geiſtes bei dem Erwerbe der Erkenntniß bleibt demnach das — Urtheil. *)

*) Die Erkenntniß durch einen Syllogismus iſt eine mangelhafte Erkenntniß, in der Regel aber gar keine, indem die erzwungene Annahme eines Urtheils dafür ausgegeben wird. Oder beſtimmter: durch keinen Syllogismus wird die Erkenntniß erweitert, ſondern die dunkle Erkenntniß bloß deutlich dargeſtellt, aber nicht eine neue erworben. Was man auf anderem Wege ſchon weiß, wird durch den Syllogismus bloß ausgeſprochen und feſtgeſtellt. Der Syllogismus kann alſo nicht zur Entdeckung der materiellen Wahrheit ſelbſt, ſondern nur zur Mittheilung und Verdeutlichung derſelben gebraucht werden. Das Objective und Reale der Urtheile beruht auf einem Grunde, der außer den Gränzen der Logik zu ſuchen iſt, der nach der Beſchaffenheit der Gegenſtände theils in der Vernunft, theils in der Erfahrung liegt. In der Geſchichte der Philoſophie trifft man Denkübungen genug an, die vor den Folgen des Wahnes, als könne man die Syllogismen als reelle Beweiſe gebrauchen, warnen, welcher Wahn der einzige Grund vor ſo vielen mißlungenen philoſophiſchen Syſtemen iſt. Der Syllogismus verhält ſich

Wenn wir daher die Natur des Erkenntnißvermögens näher unterſuchen wollen, müſſen wir das Weſen des Urtheils näher prüfen.

§. 127.

Der Menſch ſieht eine Erkenntniß ſo gut, als einen eigenen Erwerb an, wie er die Beſitznahme eines Dings für einen Erwerb nimmt. So wie er dieſe durch eine — Verkündigung ſichern will, ſo will er auch ſeinen Erwerb einer Kenntniß durch ein — Urtheil ausſprechen. Seinen Ausſpruch gründet er aber, wie wir ſchon ſagten, immer auf die Vorausſetzung der allgemeinen Vorſtellung. Sollten dieſe allgemeinen Vorſtellungen, als jedem intelligenten Weſen inwohnend, vorausgeſetzt werden, ſo iſt dieß nur unter der Bedingung denkbar, daß ſie ſelbſt nur die Anſchauungen der Urbedingungen des Erkenntnißvermögens ſeien.

Wir haben demnach nun das Weſen des Urtheils vollkommen zu kennen nöthig, auch dieſe Urbedingun-

---

zur Erweiterung der rationellen Kenntniß eben ſo, wie die Demonſtration eines mathematiſchen Lehrſatzes zur Erweiterung der mathematiſchen Kenntniß, d. i. ſo wie hier die Demonſtration den Schüler, der nicht den neuen Lehrſatz durch unmittelbare Anſchauung zu erkennen vermag, zur Annahme deſſelben zwingt, ſo zwingt auch der Syllogismus ihn zur Annahme einer Behauptung, deren Wahrheit er nicht unmittelbar einzuſehen vermag.

Dieſe Erinnerung gilt vorzüglich für die Lehrer der Schullehrer in Schullehrerſeminarien, oder in den Schullehrerfortbildungsanſtalten, damit ſie die Lehrer der Schule mit der Kenntniß der Natur des Erkenntnißvermögens vertraut machen; denn dieſe iſt, kann man ſagen, die einzige Philoſophie für Schullehrer, welche ſie zu durchdringen haben, um den Forderungen ihres Berufes mit Erfolg entſprechen zu können.

gen des Erkenntnißvermögens, oder da unſer Erkennen auf dem Vorſtellen beruht, die Urbedingungen des Vorſtellungsvermögens kennen zu lernen.

§. 128.

Das Vorſtellen, welches eine wahre Erkenntniß gewährt, iſt das unmittelbare, und dieſes iſt entweder das durch die Sinnen vermittelte Wahrnehmen, oder die unmittelbare Vernunft-Anſchauung einer Idee. Die Bedingungen, ohne welche beide Geiſtesfunktionen gar nicht möglich ſind, ſind die Urbedingungen des Vorſtellungs- und Erkenntnißvermögens, welche allen intelligenten Weſen als allgemein gültige Urvorſtellungen der Dinge und der Ideen inwohnen müſſen, und auf welche ſich das Urtheil ſtützet.

Die Urbedingungen der Wahrnehmung und Vernunft-Anſchauung ſind demnach von zweifacher Art.

Der Geiſt oder die Seele nimmt zwar eben ſo gut das Aeußere — innen wahr, als ſie das Innere unmittelbar anſchaut, in ſoweit iſt Alles — innere Wahrnehmung; allein wir theilen nach der eben bezeichneten Anſicht die Urbedingungen des Vorſtellungsvermögens in äußere und innere und in mittelartige ein.

§. 129.

Die Urbedingungen der ſinnlichen Wahrnehmung, wie wir ſie hier kennen lernen wollen, ſind nur die, auf welche ſich eine wahre Erkenntniß gründen läſſt, und aus deren ſtufenartigen Entwickelung ein wiſſenſchaftliches Syſtem erzeugt wird. Daher kümmern uns hier die einfachen Wahrnehmungen der niederen Sinne nicht, ſondern nur

um die der höheren, nämlich des — Geſichts und Gehörs nehmen wir uns an.*)

§. 130.

Die Urbedingungen der äußeren Vorſtellung ſind:

I.

a) das Licht,
b) der Raum,
c) der Laut.

II.

Die Urbedingungen der mittelartigen Vorſtellungen ſind:

a) das Wechſelverhältniß zwiſchen Ich und Außenwelt,
b) die Kraft,
c) die Zeit.

III.

Die Urbedingungen der inneren Vorſtellungen ſind:

a) die Zuſammenſtimmung der Vorſtellungen im Denken,
b) das Freie im Wollen,
c) die Urſache von Allem.

§. 131.

Es iſt für den Unterricht unerläſſlich nothwendig,

*) Nur dieſe Sinne gehören dem Geiſte zunächſt an, die drei übrigen der Leiblichkeit. Wenn auch dieſe für das phyſiſche Leben eine Ausbildung bedürfen und darum unſere Aufmerkſamkeit verdienen, ſo verdienen ſie doch keine Beachtung, wenn von der Lebenskenntniß und Wiſſenſchaft die Rede iſt.

von dieſen Urbedingungen des Erkenntnißvermögens die wahre und klare Idee zu haben; denn dieſe iſt eben der Scheidepunkt für das Schulmeiſterthum, das dieſe Tiefe ſchauerlich findet, weil ihm das Auge fehlt, ſie zu durchdringen, darum nur das heraufgehobene Material bearbeiten will, d. i., die zu Tag geförderten Kenntniſſe andern mitzutheilen ſtrebt, unwiſſend, daß jede Seele in ihrer Tiefe ſie verſchließt, und von ſelbſt arbeitet, um ſie für ſich zu Tag zu fördern, weil ihr Sein davon abhängt, daher bei ihrer noch vorwaltenden Schwäche nur der Unterſtützung bedarf, um ſchnell und in gehöriger Stufenfolge zum Ziele zu gelangen.

Eben weil die Seele für ſich arbeitet, aus ihrer Tiefe gleichſam bewuſſtſeinlos Kenntniſſe ſich zu ſchöpfen, und deren in der That ſchöpft, allein wegen Mangel der Leitung ſie weder zur vollen Klarheit erhebt, noch zum Zwecke ordnet; ſo muß der Unterricht, die Tiefe der Seele ſelbſt durchſchauend, und die verſchiedenen Quellen der Kenntniſſe überblickend, im Stande ſein, die Seele zurückzuführen auf jede ſolche Quelle, woraus ſie ſich die eine oder die andere ihrer Kenntniſſe ſchon erholt hat, um ſich dabei entweder volle Richtigkeit oder Klarheit zu verſchaffen.

Dieſe verſchiedenen Quellen ſind nun die Bedingungen des Erkenntnißvermögens.

Die Seele iſt ihrer unbewuſſt, d. h. ſie ahnet gar nicht, daß ihre Thätigkeit ganz ruhen müſſe (oder ſie eigentlich nicht ſein könne), wenn dieſe Bedingungen ganz fehlen, oder — ihre Thätigkeit zum Theil ruhen (ihr Sein demnach ſehr unvollſtändig ſein) müſſe, wenn die eine oder die andere mangelte. Z. B. welches unermeſſ=

ermeſſliche Quantum von äußeren Vorſtellungen entging der Seele ohne das Licht *)! Welche Seligkeit des Lebens geht für den Tauben verloren! u. ſ. w.

Allein worauf es hier eigentlich in unſerer Abſicht ankommt, das iſt, daß die Seele, wenn ihr auch die Sinne nicht fehlen, doch keine auf ſie gegründeten Kenntniſſe erlangen könne, wenn ſie nicht die Urbedingung ſelbſt zur Anſchauung nimmt.

Wir werden dieß an dem Einzelnen darthun.

§. 132.

Die erſte Urbedingung der anſchaulichen Wahrnehmung iſt das Licht, und die Uranſchauung deſſelben die erſte Quelle der Verhältnißvorſtellungen der Dinge.

Das Licht wird entweder in ſeinem Verhältniß zu ſich ſelbſt angeſchaut, und dann ergeben ſich die Gradverhältniſſe, z. B. Licht und das Entgegengeſetzte, oder gänzlicher Mangel, Finſterniß; was nun dazwiſchen liegt, ſind die Gradbezeichnungen, hell, dunkel, düſter ꝛc. oder das Licht wird im Verhältniß zu den Dingen angeſchaut, die es vermitteln, und dann entſteht die ganze Lehre von den Farben und von der Optik.

---

*) Es iſt unbegreiflich, daß Kant bei allem ſeinen Scharfſinn in der Kritik des Erkenntnißvermögens nur Raum und Zeit als die einzigen Bedingungen der Sinnlichkeit angab, gar nicht ahnend, daß der Raum ſelbſt ohne Licht, welches die Schattenriſſe der Figur aufſchließt, ſeine Bedeutung verliere, und nicht wähnend, daß die Optik keine Wiſſenſchaft a priori ſei, und als eine a posteriori doch nur auf der Urbedingung des Lichts, als den erſten oder hauptſächlichen äußeren Wahrnehmungen, beruhe.

§. 133.

Raum iſt die erſte Bedingung, ein — Etwas oder das Einzelne im Lichte wahrzunehmen. Dieſe Urbedingung kann nun wieder im reinen Verhältniß zu ſich ſelbſt angeſchaut werden, und dann entſtehen die Verhältnißvorſtellungen nach den vier Dimenſionen: hoch, tief, lang, breit, ferner die Begriffe von groß, klein ꝛc. oder ſie wird im Verhältniß zu dem begränzenden Gegenſtand genommen, und dann entſtehen die Verhältnißvorſtellungen vom Figürlichen und Körperlichen, und in der Verfolgung derſelben, die ganze Lehre von der räumlichen Mathematik. Wird der begränzte Raum eines Gegenſtandes in den Umriſſen nachgebildet, ſo wird die Zeichnungskunſt geboren. Wird zu ihrer Vervollkommnung auch die Wirkung des Lichts nachgebildet, ſo entſteht die Malerei. Wird der Gegenſtand nach allen Dimenſionen nachgebildet, ſo entſteht die Plaſtik oder Bildhauerkunſt.

§. 134.

Der Laut iſt für den Sinn des Gehörs, was der Raum für den des Geſichts iſt.

Der Laut, auf ſich ſelbſt bezogen, kann erſtens, wie der Raum, nach Dimenſionen, jedoch nur nach zweien: hoch und tief, genommen werden; zweitens nach dem Grad der Wahrnehmung ganz, laut oder ſtark, und das Entgegengeſetzte — leiſe oder ſchwach. Die Abſtufungen liegen dazwiſchen.

Er kann aber, wie das Licht, auch im Bezug auf die Gegenſtände genommen werden, die ihn modifiziren

oder zurückgeben. Dann kommt er als — Ton von der lebendigen Kehle, oder als Schall vom Erz, als Klang von Holz, Stein und Glas, und von der gepreſſten Luft als Pfeifen hervor. Wird der — Laut, er ſei Ton, Schall, Klang oder Pfeifen, auf die Wahrnehmungen bezogen, ſo kommt er, wie die Gegenſtände im Raume, gleichſam figürlich vor, und es ergeben ſich die Verhältnißvorſtellungen — rund, eckig, ſpitzig, ſtechend, ſchneidend und dumpf, oder ſtumpf ꝛc. Wird der Laut in Beziehung auf ſeine Dimenſionen den Stufen nach gemeſſen, ſo kommt er entweder im gleichen oder ungleichen Verhältniſſe von einer Stufe zur andern vor, und er wird wohllautend oder mißlautend, richtig oder falſch.

Wird der Laut von einem intelligenten Weſen zur Darſtellung ſeines Zuſtandes benutzt, ſo entſteht, wie oben bei der Wahrnehmung des Lichts und des Raums am einzelnen Objekt, die Zeichnung und das Gemälde, hier die Muſik. Die Muſik iſt in Beziehung auf das Medium des Lautes entweder Stimmmuſik, Geſang oder Schall, Klang oder Pfiff — mit einem Worte Inſtrumentalmuſik.

Oder der Laut wird von intelligenten Weſen vermittelſt verſchiedener Organe, welche die Inſtrumentendienſte verrichten, in abwechſelnder Vereinigung des Tons, Schalls — Klangs und Pfeifens zur Bezeichnung verſchiedener Vorſtellungen gebraucht, und kommt ſo als Sprache hervor.

Die Sprache unterſcheidet ſich daher von der Muſik darin, daß ſich dieſe durch ein Inſtrument, die Menſchenkehle, oder ſonſt ein äußeres Inſtrument darſtellen läſſt,

weil es auf den Wechſel des ſteigenden und fallenden Tons ankommt; die Sprache aber alle Inſtrumente bedarf, weil es gerade hier auf die Nachahmung eines jeden in der Natur vorkommenden oder eingebildeten Schalles ankommt.

Daher fordert die Sprache vom Menſchen, daß ſein Mund ein wahres Panharmonikum ſei, ohne daß das eine oder das andere Inſtrument eine große Abwechslung im Steigen und Fallen des Tons nöthig hat. Der Menſch kommt nun auch durch Hülfe der Sprache zu Kenntniſſen, indem er entweder die Art des Lautes, oder ſeine Wirkungen oder ſeine Nachbildungen vernimmt.

Der Laut wird darum auch eine Hauptquelle der menſchlichen Kenntniſſe, weil er die Seele wegen des Dranges der Mittheilung gleichſam zwingt, alles durch den Laut Wahrnehmbare, oder auch das mit dem Laut Vergleichbare genau wahrzunehmen, um es durch den Sprachlaut für die Mittheilung nachbilden zu können. Der Menſch würde nämlich Vieles durch Ohr und Geſicht Wahrnehmbares nicht mit der Aufmerkſamkeit zu vernehmen trachten, wenn er nicht darauf ausgienge, vom Wahrgenommenen, oder von dem ſich beim Anblicke eines Dings eingebildeten Laut ſeiner Wirkſamkeit, durch den Sprachlaut nachzubilden, z. B. die Anſchauung des Runden ſucht der Menſch durch einen ähnlichen Laut nachzubilden, den er ſich von der Wirkſamkeit des Runden, als ein Rollen einbildet.

§. 135.

Will das intelligente Weſen, oder der Menſch zur Erkenntniß eines Dinges, als eines — beſtimmten ge-

langen, ſo kann es nur unter der Bedingung des Setzens ſeiner, dem Dinge gegenüber, und ſo umgekehrt, geſchehen.

Das Wechſelverhältniß zwiſchen Ich und Außenwelt iſt alſo die Urbedingung des Erkenntnißvermögens in Bezug auf die Erkenntniß der Dinge, als Einzelweſen, und des Menſchen, als äußerer Gegenſtände.

Dieſes veranlaſſt die Verhältniß-Vorſtellungen: vom Unterſchied der Gleichheit, Ungleichheit, Aehnlichkeit, Unähnlichkeit, und in beider Beziehung die Grad-Verhältniſſe.

Daſſelbe gewährt daher auch den Grund der Klaſſifikation der Weſen, und veranlaſſt einer Seits die äußere Natur — Kenntniß, und anderer Seits die — Menſchenkenntniß. Hieraus entſteht alſo jener Seits die Naturgeſchichte und Geographie, und dieſer Seits phyſiſche Anthropologie.

Dieſe Idee der menſchlichen Wechſel-Verhältniſſe betrifft auch das geſellige — Staats- und Kirchenleben.

§. 136.

Die Vorſtellung der Kraft iſt die Bedingung, um Veränderung und Bewegung ſich vorſtellen zu können. Dieſe Urvorſtellung iſt mittelartig äußerlich, in wieferne ſie ſtets von der äußeren Anſchauung erregt wird, und innerlich, in wieferne ein unſichtbar wirkendes gedacht wird.

Wird die Kraft im Verhältniß zu ſich ſelbſt genommen, ſo ergeben ſich, wie beim Lichte, Raum und Laut auch die Gradverhältniſſe und folglich die Verhältniß-Vorſtellungen von Stärke, Schwäche ꝛc.

Wird die Vorſtellung der Kraft auf ihre Erſchei-

nungen bezogen, ſo ergeben ſich die Vorſtellungen von Urſache und Wirkung — Entſtehen, Untergehen, Vergehen, Wachſen, Blühen, Abnehmen, Welken ꝛc.

Wird die Kraft im Einzelweſen und zwar in der Summe dieſer Beziehungen genommen, ſo entſtehen die — Vorſtellungen vom Leben, dem Entgegengeſetzten — — Tod, und von allen Zwiſchenverhältniſſen. Aus dieſer Urvorſtellung geht die ganze Naturwiſſenſchaft hervor.

§. 137.

Die Urbedingung aller dieſer Vorſtellungen iſt die Zeit. Sie iſt der Maasſtaab aller Gradverhältniſſe, und das Mittel, die Vorſtellungen von der Kraftwirkung zuſammen zu faſſen. Ihre Mutter iſt die — Einbildungskraft.

Dieſe Urvorſtellung iſt eben ſo mittelartig, d. h. äußerlich und innerlich, als die der — Kraft.

§. 138.

Wenn der Menſch die äußeren Sinne gleichſam verſchließt, ſo eröffnet ſich ihm eine innere Welt, welche der äußeren gegenüber ſteht. Reine Vorſtellungen vertreten hier die Dinge der Außenwelt. Will man ſich aber dieſe Welt der Vorſtellungen vorſtellen, ſo iſt es nur unter der Urbedingung ihres Zuſammenpaſſens möglich. Das Uebereinſtimmen im Denken iſt daher die Urbedingung von der Vorſtellung des Denkens ſelbſt. Auch das Denken iſt im Verhältniß zu ſich ſelbſt und zu den gedachten Objekten zu betrachten. Aus dieſer Urbe-

dingung geht die Vernunftlehre im ſtrengſten Sinne hervor. Das Uebereinſtimmen des Denkens mit ſich ſelbſt giebt formale Wahrheit; das Uebereinſtimmen der Vorſtellungen mit den Gegenſtänden des Denkens — materiale Wahrheit. Sie veranlaſſt die Verhältnißvorſtellungen: vernünftig und unvernünftig, verſtändig, unverſtändig, geſcheid, dumm, ſinnig, unſinnig, klug, thöricht ꝛc.

§. 139.

Soll die innere Welt mit Leben gedacht werden, ſo iſt es nur unter der Urbedingung der Freiheit im Selbſtbeſtimmen oder Wollen möglich; denn das Innere iſt unabhängig vom Aeußeren, es beſtimmt ſich alſo ſtets durch ſich ſelbſt.

Die Urvorſtellung von dieſer Urbedingung iſt die reichhaltigſte Quelle von den Verhältnißvorſtellungen im ſogenannten moraliſchen Gebiete.

Die Freiheit kann an und für ſich, oder im Verhältniß zu ſich ſelbſt, d. h. in Beziehung auf ihre Unabhängigkeit von außen genommen werden, und dann veranlaſſt ſie, wie die phyſiſche Kraft, die Gradvorſtellungen von Seelenſtärke und Schwäche, Größe, und Kleinheit ꝛc., oder ſie wird als wirkend im Einzelweſen, entgegen einem andern in Bezug auf — Sache gedacht, und dann ergiebt ſich die Vorſtellung vom — Recht, oder ſie wird im Einzelweſen, im Vergleich mit ſich ſelbſt genommen, und dann veranlaſſt ſie (der Conſequenz wegen) auch die Vorſtellung vom — Guten. Zwei moraliſche Lehren entwickeln ſich dann in der ſtufenartigen Verfolgung dieſer Urvorſtellung.

§. 140.

Eine Hauptſache für das Erkenntnißvermögen bleibt nun noch übrig. Zwei Welten ſtellen ſich dem vorſtellenden Subjekte dar.

Eine Kraft wirkt nach dem nothwendiger Geſetze der Urſache in der einen — und eine Kraft wirkt nach dem Geſetze der Freiheit in der andern. Wo iſt die Vereinigung? Welches iſt der Grund von Beiden?

Wie iſt Sein und Wirken, wie iſt Natur und Vernunft, wie Nothwendigkeit und Freiheit denkbar?

Nichts, gar nichts iſt denkbar, als nur unter der Urbedingung einer — Urſache von Allem *). Die Vorſtellung von der — Sache ſchließt das Sein — das Ur — den Grund — des Seins in ſich. So iſt das Urſein ein — Sein — durch ſich, weil es ein Urſein iſt, und es iſt nur die — Ur-ſache, ſo bald die Vorſtellung ſich auf die Welt und dasjenige, was in derſelben vorgeht, bezieht. Was wir unter der gewöhnlichen Benennung Urſache nehmen, iſt folglich nur die abgeleitete Fortwirkung der — Urſache.

§. 141.

Die Verfolgung dieſer Urbedingung alles Erkennens iſt der Gegenſtand der eigentlichen Philoſophie, als der Grundlage alles Wiſſens.

---

*) Es verſteht ſich, daß dieſe ganze Theorie, welche einer eigenen philoſophiſchen Deduktion vorbehalten bleibt, auseinander zu ſetzen, hier der Platz nicht ſei.

Die einzelnen Erkenntniſſe, ſo wie die einzelnen Wiſſenſchaften, müſſen immer von dieſer einen Anſicht ausgehen.

Eine Wiſſenſchaft iſt demnach die ſyſtematiſche Verzweigung derjenigen Folgerungen, welche aus der Vorſtellung einer Urbedingung des Erkenntnißvermögens oder aus einer Idee in natürlicher Verfolgung, ſich ergeben. Die einzelne Idee iſt demnach immer die beſchränkte Anſchauung der Harmonie der Ur-Idee, z. B. die Anſchauung der Harmonie in der Außenwelt iſt die Idee der phyſiſchen Weltordnung, die Anſchauung der Freithätigkeit, in Beziehung auf jene Ordnung, die Idee der moraliſchen Weltordnung, die vereinigte Anſchauung aller Ur-Ideen, die Idee des Abſoluten, und dieſe perſoniſizirt, die Idee der Gottheit. Die Anſchauung des — in unendlicher Mannigfaltigkeit — einen göttlichen Lebens in der Welt, iſt die Idee der himmliſchen Schönheit.

Hier iſt, wie ſchon einmal erinnert wurde, keine Rede von dem Zuſammenhange unſerer Vorſtellung — mit dem Objekte und der Gültigkeit der Erkenntniſſe, denn dieſer iſt der eigentliche Gegenſtand der Philoſophie im ſtrengeren Sinne, wie ſchon oben erinnert wurde. Indeſſen können wir hier doch ſo viel behaupten, der Menſch iſt einmal ſo gemacht, daß er nicht anders als auf dieſem Wege zu Kenntniſſen gelangt.

Er bringt natürlich die oben bezeichneten Urtypen mit, und was er anſchaut, ſchaut er nur durch ſie als Media an. Für ihn als Menſch kann der Gegenſtand nicht anders ſein, als er ihn ſieht und denkt, und eben darum zweifelt der Menſch in der Regel nie an der

Gültigkeit ſeiner Kenntniſſe, wenn er ſie auf die letzte Anſchauung oder auf den Urtypus zurückzuführen vermag.

Nur der Philoſoph wirft ſich das Problem auf: warum kann der Menſch nicht an der Wahrheit ſeiner Kenntniſſe zweifeln, — und löſt ſichs durch eine Uranſchauung des Einen und Allen, gemäß welcher er die Außenwelt nur als materiellen Organismus der Innenwelt annehmen muß *). Unſere Abſicht geht aber hier nur darauf hinaus, zu zeigen, wie nach der Natur des Erkenntnißvermögens und nach der Geſchichte ſeiner allmähligen Entwickelung, Kenntniſſe im Menſchen entſtehen, damit der Lehrer der Menſchen um ſo leichter und ſicherer die Art und Weiſe faſſe, wie er auf den Menſchen einzuwirken habe, um ihm zur Erlangung der nöthigen menſchlichen Kenntniſſe behülflich zu ſein.

§. 142.

Es ſind hier noch folgende Fragen zu erörtern nöthig:

1) Wann entſteht in dem Menſchen eine wahre Erkenntniß? Wann eine falſche? oder was für Bedingungen werden von Seite des Menſchen gefordert, damit eine wirkliche Kenntniß entſtehe?

2) Was für Mängel können, im Fall dieſe Bedingungen nicht erfüllt werden, hinſichtlich unſerer Kenntniſſe eintreten?

3) Wie entſteht ein Wiſſen?

Aus der richtigen Beantwortung dieſer Fragen er-

---

*) Grund-Idee der Naturphiloſophie. Schilling.

geben ſich dann die Regeln und Vorſchriften für die Art und Weiſe, wie der Unterricht des Menſchen in Beziehung auf das Erkenntnißvermögen behandelt werden müſſe.

§. 143.

So lange dem Menſchen kein Gegenſtand der Anſchauung vorſchwebt, es mag ihn der Zufall vor das ſinnliche Auge führen, oder es mag der Menſch ſelbſt ſich ihn mit ſeinem Ein= und Vorbildungsvermögen dem inneren Auge des Geiſtes vorhalten, kann keine Kenntniß Statt haben.

Dieſer Satz kam als unmittelbare Folgerung ſchon oben vor. Doch der Gegenſtand iſt nur eine Bedingung der Erkenntniſſe. In ſo lange Gegenſtände vor dem äußeren oder inneren Auge unaufgefaſſt vorüberſchweben, hat wieder keine Kenntniß ſtatt. Und doch iſt auch dieſe Bedingung noch nicht hinreichend zur Kenntniß, denn ſie veranlaſſt höchſtens nur thieriſche Vorſtellungen. Erſt wenn der Menſch eine Vorſtellung auf irgend einen Urtypus des Erkenntnißvermögens in der Art beziehbt, daß er ſich des Akts (ſeiner Seelenhandlung) minder oder mehr bewuſſt ein Urtheil fällt, iſt eine wirkliche Kenntniß entſtanden: der Menſch mag nun ſein Urtheil im Inneren zurückbehalten, oder es ausſprechen.

§. 144.

Aus dem Mangel der einen oder andern dieſer Bedingungen laſſen ſich nun alle Mängel menſchlicher

Kenntniſſe erklären, die wir vom menſchlichen Verſtande, ohne deutliches Bewuſſtſein, in der Sprache verzeichnet finden.

a) Mangeln dem Menſchen die erforderlichen menſchlichen Kenntniſſe, ſo hat abſolute Unwiſſenheit ſtatt. (Menſchen, welche z. B. in der Schule nichts als leſen und ſchreiben gelernt haben, bleiben unwiſſend, währenddem Andere dieſe Fertigkeiten nie erwerben, oder ſich nie umgeſehen haben, ſich vieler Kenntniſſe erfreuen.) Mangelt dem Menſchen die Mannigfaltigkeit der Wiſſensgegenſtände, ſo drückt ihn Armuth oder Beſchränktheit der Kenntniſſe.

b) Mangelt bei dem Menſchen die Aufmerkſamkeit auf die Vorſtellungen, ſo gelangt er nie zu eigentlichen Kenntniſſen, ſondern nur zu Vorſtellungen, die wie die Bilder in einer Zauberlaterne vor ſeinen Augen vorbei wandeln. Es entſteht daher auch leicht entweder Unrichtigkeit oder Verworrenheit in den Vorſtellungen ſolcher nicht mit Aufmerkſamkeit anſchauenden Menſchen.

c) Hängt die Aufmerkſamkeit nur am äußeren und erſten Scheine des Objekts, ſo entſteht — Oberflächlichkeit im Wiſſen.

d) Bezieht er nicht mit Bewuſſtſein die Vorſtellung auf ihren Urtypus, ſo entſteht Undeutlichkeit oder Unbeſtimmtheit und Mangel der Gründlichkeit.

e) Richtet ſich ſeine Aufmerkſamkeit nicht auf das ganze Objekt, ſo entſteht Einſeitigkeit der Kenntniſſe.

f) Vernimmt aber der Menſch die Bezeichnung eines Objekts, und richtet nicht die Aufmerkſamkeit auf

das bezeichnete Objekt; ſo entſteht Unrichtigkeit, oder Irrthum in den Kenntniſſen.

§. 145.

Nach dieſer Auseinanderſetzung der Bedingungen der Erkenntniſſe, welche für den Lehrer die Warnungen vor den Mängeln eines wahren Unterrichts ſind, ſchreiten wir nun zur Löſung der Hauptfrage: Auf welche Weiſe kann der Lehrer durch Unterricht auf das Erkenntnißvermögen einwirken, damit die wahren menſchlichen Kenntniſſe, und durch ihre Geſammtheit die menſchliche Weisheit erzeugt werde? Bei dem Ueberblick der Geſchichte des menſchlichen Erkenntnißvermögens und ſeiner Natur wird es jedem ſogleich einleuchten, daß dieſe Beantwortung nicht wohl mit einem Satze befriedigend ausgeſprochen werden könne.

Daher iſt es zweckmäßig, die Hauptfrage in eben ſo viele einzelne Fragen zu theilen, als wir oben in der Geſchichte und der Natur des Erkenntnißvermögens beſondere Momente der Betrachtung ausheben konnten.

§. 146.

Die erſte Frage iſt:

Kann der Lehrer bei dem Unterrichte auf die urſprünglichen Bedingungen des Erkenntnißvermögens zurückgehen, und an dieſe ſeine Einwirkungen anreihen?

Wer die Geſchichte und die Natur des Erkenntnißvermögens im Auge hat, muß die Bejahung dieſer Frage ſinnlos finden.

Der eigentliche Unterricht fängt bekanntlich mit gewiſſen Jahren eines Kindes an. Bis dahin aber iſt

der jugendliche Geiſt ſchon mit einer unglaublichen Menge von Kenntniſſen angefüllt; denn ſo wie die ihn umgebende Natur und Welt auf ihn einwirkt, ſo wirkſam iſt dagegen in ihm der Trieb der Erkenntniß *).

Mit dem Steigen ſeiner Entwickelung ſchreitet der Menſch von ſinnlichen Empfindungen und Anſchauungen zu mittelbaren Vorſtellungen, und ſo wie ſich der Beſitz von dieſen in ſeiner Seele vermehrt, wird er zum Vergleichen und ſpäter zum Urtheilen derſelben gereizt. Dieſe Ereigniſſe in der Geſchichte der menſchlichen Entwickelung ergeben ſich nicht bloß in Beziehung auf die Außenwelt, ſondern ſogar in Beziehung auf die moraliſchen menſchlichen Verhältniſſe. Ein Kind, das kaum zu lallen vermag, iſt ſchon zu den Begriffen von Recht und Unrecht, von Gut und Böſe, Brav und Nichtbrav gekommen, und fällt (aus Selbſtſucht) rühmliche Urtheile über ſich, wo es noch von ſich in der dritten Perſon ſpricht, verklagt dagegen andere, daß ſie nicht brav ſeien.

Dieſer Umſtand allein ſollte alle Erzieher und Lehrer höchſt aufmerkſam machen, und ſie zu der Ueberzeugung bringen, daß wir mit unſerem Erziehen und Lehren

---

*) Vergl. L. H. Wagners, Profeſſor am Gymnaſium zu Baireuth, Programm über die Erziehung des Menſchen durch die Natur, zweites Heft. Bemerkungen eines Mannes, den die Natur zum Künſtler im Unterrichte beſtimmt zu haben ſcheint, und dem nichts mehr, als Muße und Ruhe genug zu wünſchen wäre, um ſich in ſeiner immerwährenden Berufsthätigkeit mit eigener Betrachtung ſelbſt aufzufaſſen um ſie dann darſtellen zu können, weil man auf dieſe Weiſe eine beſondere Anweiſung für die Art und Weiſe des Menſchen-Unterrichts zu erhalten hoffen könnte. Es iſt darum um ſo mehr zu bedauern, daß dieſer Unterrichtskünſtler gar nichts mehr von ſich vernehmen läſſt.

immer hinter dem Kinde bleiben, anſtatt ihm vorzugehen, oder wenigſtens in ſeiner natürlichen Entwickelung es zu begleiten.

Bedenket man aber erſt den Zeitraum von etwa 5—6 Jahren, nach welchem erſt der eigentliche Unterricht eintritt, von dem wir hier handeln *), welcher Vorrath, welche Menge von Kenntniſſen muß vorausgeſetzt werden?

Demzufolge muß für das Beginnen des Unterrichts die erſte Regel ſein:

Trachte vor Allem den Vorrath der vorhandenen Kenntniſſe in deinem Schüler kennen zu lernen, um auf dem aufgefundenen Grunde fortzubauen.

§. 147

Doch bei der ferneren Erwägung des Erkenntnißvermögens und bei dem zu beobachtenden Ueberblicke der Entwickelungs-Geſchichte deſſelben, müſſen wir auch auf die unbezweifelbare Bemerkung kommen, daß die erſten vom Kinde ſich ſelbſt angeeigneten Kenntniſſe in der Regel mangelhaft ſein müſſen.

Es fehlt ihnen gewöhnlich an Deutlichkeit, Gründlichkeit und Zuſammenhang, ja man kann ſagen, in jedem Kinde findet ſich auch eine Menge von irrigen Begriffen, einſeitigen Anſichten, beſchränkten oder oberflächlichen oder ſchiefen Urtheilen, in bandloſer Miſchung.

---

*) Von dem äußerſt fruchtvollen Vorunterricht vor der Periode des Schulunterrichts werden wir noch in der ausführlichen Erziehungslehre handeln.

Was muß demnach des wahren Unterrichts zweites Geſchäft ſein? Es kann kein anderes ſein, als — den im Schüler vorgefundenen Vorrath von Kenntniſſen zu ordnen, zu berichtigen und zu verdeutlichen; außerdem wird er wenig Gedeihen auch bei aller Anſtrengung zur Folge haben.

Der zweite Grundſatz der Unterrichts-Weiſe drückt ſich demnach alſo aus:

Die dem Schüler ſchon vor dem Unterrichte inwohnenden Kenntniſſe ſind vor Allem zu ordnen, zu berichtigen und zu verdeutlichen.

§. 148.

Wenn der Lehrer die bisher entwickelte Lehre ſeines Berufs ganz gefaſſt hat, ſo muß er von der Ueberzeugung ausgehen, daß in ſeinem Schüler die ganze oder geſammte Lebenskenntniß, als Sonne der Seele ſchon aufgegangen ſei, aber nur noch in ſchwacher Dämmerung.

Sein ganzer Lehr- oder Schulplan ſteht ſchon auf der Seelentafel in ſchwachen Zügen aufgetragen; er kann darum nichts mehr hinzu thun, ſondern nur den erforderlichen Grad von Klarheit und Beſtimmtheit, von Ordnung und Zuſammenhang bemeſſen, und dahin wirken, daß dieſe Klarheit und Beſtimmtheit ſich immer mehr ergebe, und mit ihr Ordnung in der Folgenreihe, ſo wie Zuſammenhang des Einzelnen im Ganzen, immer mehr feſtgehalten werde.

Der Mangel dieſer Erkenntniß und Ueberzeugung hat eben das große Unheil des Schulmeiſterthums zur Folge, daß es den Schüler mit dieſem ſchon errungenen Be-

Beſitze von der geſammten Lebenskenntniß übernimmt, aber anſtatt das aufgegangene Licht fortzuſteigern, ihn in die dunklen Hallen der Schule bringt, wo es ganz wieder verdämmern müßte, wenn der Schüler nicht zu Zeiten wieder in die Welt käme, wo wenigſtens hie und da mehr Licht in ſeine Seele fällt, — oder daß es groß=thuend dem Schüler einen Vorrath von Kenntniſſen mittheilen will, und dadurch die ſchon vorhandenen unterdrückt.

§. 149.

Damit aber dieſer Grundſatz auch in ſeiner Anwendung leichter befolgt werden könne; ſo fügen wir vorzugsweiſe hier noch die Frage bei: wie das Berichtigen, Verdeutlichen und Ordnen thunlich und leicht ſei.

Die Antwort hierauf iſt ſchon durch die früheren Bemerkungen gegeben. Das Berichtigen geſchieht durch das Zurückführen eines Begriffes auf ſeine Urbedingung, wenn dieſelbe eine vielſeitige Anſchauung zuläſſt, wodurch eigentlich Mängel in unſere Begriffe kommen.

Hier kommt aber als äußerſt wichtig zu bemerken vor, daß eben das Zurückführen eines Begriffs auf ſeine Urbedingung auch zugleich die — wahre Grundlage, oder der Grundſtein des fortbauenden Unterrichts wird.

Der Grundſatz über die Berichtigung der Begriffe muß daher vollſtändig aufgefaſſt und ganz deutlich begriffen werden, indem er der folgenreichſte für die Unter=

richts-Weiſe iſt. Aus dieſem Grunde gehen wir die Urbedingungen der Kenntniſſe, wie wir ſie oben aufzeichneten, hier einzeln durch.

§ 150.

Das Licht iſt, ſo lange es nicht in ſeiner Natur angeſchaut wird, eine ganz einfache Urbedingung der Anſchauung, weswegen auch keine große Vielſeitigkeit der Begriffe auf daſſelbe ſich gründet, und eben darum keine beſondere Quelle von Mängeln in den Begriffen vorhanden iſt. Ohngeachtet deſſen führt es, wie wir oben bemerkten, zu den Begriffen: Finſter, Helle, Dunkel, Dämmerung, Nacht ꝛc. ſo wie zur Bezeichnung der Farben.

Dagegen iſt der Raum in ſeiner zweifachen Anſicht, nämlich von Seite des Maaßes, und von Seite der Figur, eine reichhaltige Quelle von Begriffen und Mitteln, die Mängel in denſelben zu berichtigen. Der Raum iſt alſo das Uebungsfeld für die Berichtigung der Kindes-Begriffe und Urtheile zum ſicheren Beginnen des Unterrichts, und ſeine lebhafte Anſchauung zugleich die erſte Grundlage des fortbauenden Unterrichts. Die zweifache Anſicht deſſelben, nämlich Maaß und Figur, erzeugen nothwendig die Planimetrie und Arithmetik zugleich, wodurch nicht nur volle Sicherheit in die Kenntniß gebracht, ſondern auch ein Schema der allmähligen Steigerung für alle übrigen Zweige der menſchlichen Kenntniſſe gegeben wird.

§. 151.

Dieſe erſte Uebung iſt alſo aus zweifachem Grunde

äußerſt wichtig; wir müſſen aber, nachdem wir die Wichtigkeit dieſer Uebung ſo ſehr anpreißen, auch ſogleich ihrem Mißbrauche um ſo mehr vorbeugen, nachdem die Einſeitigkeit im Auffaſſen der Urbedingungen menſchlicher Kenntniſſe ihn in der That herbei führt. Im Raume ſtellen ſich die feſten Formen des Einzelnen dar, welche die Geometrie mit Beſtimmtheit anzuſchauen lehrt; aber in dieſen feſten Formen bewegt ſich das zahllos mannigfaltige Spiel des einzelnen Lebens. Auch zur Anſchauung dieſes muß der Menſch gelangen, um ganz als — Menſch zu leben. Die Geometrie und Arithmetik übt ihn aber nur, das ruhende Einzelne leichter aufzufaſſen oder die Momente ſeiner Bewegung nach der Zeit zu meſſen. Der Menſch muß aber das bewegende Prinzip ſelbſt ergreifen. Wenn daher der aufkeimende Menſch in der Periode, wo der Grund zur Kenntniß der Welt und Seiner ſelbſt gelegt werden ſoll, nur in der Anſchauung der feſten Formen der Körper, ſo wie im mannigfaltigen Zuſammenſetzen und Theilen der Zahlen geübt wird; ſo bleibt nicht nur ſein innerer Sinn unangeregt, und ſein Gemüth kalt, ſondern er läuft ſo leicht Gefahr — für dieſe mechaniſche Beſchäftigung und bald erworbene Fertigkeit eine vorherrſchende Neigung zu gewinnen, und dagegen die Luſt für geiſtige und äſthetiſche Ueberzeugung zu verlieren. Die Erfahrung beſtätigt dieſe anthropologiſche Bemerkung vollkommen. Es iſt daher in demſelben Momente (möchte ich ſagen), wenigſtens zu gleicher Zeit, wo die mathematiſche Elementarübung mit einem Schüler als Grundlage des Unterrichts begonnen wird, auch die zweite zu beginnen, welche die Vortheile der erſten

vor übeln Folgen bewahrt, und in dieſer Hinſicht zur — Geiſtigkeit und Gemüthlichkeit den Grund legt.

§. 152.

Die zweite Uebung des Menſchen muß demnach mit der dritten Urbedingung — dem Laut vorgenommen werden.

Er iſt die vorzüglichſte Bedingung menſchlicher Gefühle und der zugleich mit erregten Phantaſie zur lebhaften Einbildung der den Laut verurſachenden Gegenſtände.

Er iſt ferner das Mittel der Bezeichnung der Vorſtellungen und ſo das Mittel ihrer Feſthaltung, und auf dieſe Weiſe alſo das vorzüglichſte Bildungsmittel für die Einbildungskraft, Gemüthlichkeit und Geiſtigkeit.

Dieſes Bildungsmittel wird der Laut, wenn er entweder rein oder artikulirt, gleich verſchiedenen Umriſſen des Raums zu einem Gemälde, zur Bezeichnung eines Seelenzuſtandes oder einer Rede, mit andern Worten, zur Muſik oder zur Sprache mannigfaltig vereinigt wird.

Im erſten Falle muß der Laut einzeln richtig und wohltönend, vereinigt — harmoniſch ſein: im zweiten Falle — einzeln beſtimmt vernehmbar, in der Verbindung richtig bezeichnend ſein.

Die Muſik iſt die, in ſo weit es einen Seelenzuſtand betrifft — Seelengemäldekunſt für das Gehör *).

Das hauptſächlichſte Inſtrument, Laute hervorzubringen, iſt die Thier- und Menſchenkehle. Der große

---

*) Sehbare Gegenſtände durch Muſik ſchildern wollen, iſt gänzliche Unkenntniß der Muſik.

Vorzug des Menſchen vor allen Thieren beſteht aber darin, daß er ſein Lautinſtrument zu acht verſchiedenen Lauten, und dreizehn Modifikationen umzuformen vermag; das Thier aber ſeiner Natur nach *) immer nur ein und daſſelbe Inſtrument in verſchiedenen Schallen beibehält. Der Menſch bringt in den Formen ſeiner Aeußerung nämlich acht verſchiedene Laute hervor: u, a, o, e, i, å, ö, ů, und vermag durch veränderte Mundſtellungen dieſen Lauten noch einen dreizehnmal verſchiedenen Schall zu geben. Eben dieſer Vorzug des Menſchen gewährt ihm die höchſte Wohlthat, die Sprache durch artikulirte Laute.

Die Sprache iſt die beſtimmte Zeichnungskunſt durch artikulirte Laute für die Darſtellungen. Sie iſt daher die Hauptquelle der Kenntniſſe, wenigſtens das Erleichterungs-Mittel im Erwerbe derſelben.

Das Zurückführen unſerer mit ſchwachen Bewuſſtſein geſammelten Kenntniſſe auf die Urbedingung des Gehörſinns, wird nun unläugbar das wichtigſte Bildungs-Mittel für die Geiſtigkeit und Gemüthlichkeit ſein, und die in dieſer Beziehung angeſtellte Uebung muß auch die nachtheiligen Folgen der erſten wieder aufheben, oder eigentlich entfernt halten.

§. 153.

Am reichhaltigſten und vortheilhafteſten iſt die in der zweiten Beziehung, nämlich der Zurückführung der Begriffe auf ihre Beziehungen durch das Wort, wo

---

*) Es können wohl die Lautorgane mancher Thiere, z. B. der Vögel durch Uebung zum Artikuliren der Laute gebracht werden; allein die Uebung iſt der Natur fremd.

es die Nachbildung eines Lauts iſt: (z. B. Sauſen, Brauſen, Lispeln, Wispeln, Murren ꝛc.) weil ſie der Phantaſie ein beſonderes Leben gewährt, und zugleich dem Verſtande den Fingerzeig über die Verbindung der Vorſtellung mit dem Objekte gibt, und ſo die nächſte Uebung vorbereitet, übrigens unzählige Berichtigungen in den jugendlichen Kenntniſſen vornimmt. Denn da das Kind bei der Sprache keine Muſterlehrer hat, welche es ſtets mit der Benennung eines Objektes unter Vorzeigung deſſelben bekannt machen, ſo wie auch im Stande wären, die Bezeichnungen von den wahrgenommenen Wirkungen eines Objekts auf den Gehörſinn anſchaulich zu machen, ſondern da es zum Theil ſich dabei ſelbſt überlaſſen iſt, zum Theil ſogar irrige Führer hat, ſo läſſt ſich die große Menge von unrichtigen Begriffen, welche das Kind mit angewöhnten Worten verbindet, und zugleich das große Uebungsfeld zur Berichtigung und Verdeutlichung der Begriffe denken. Um ſo leichter läſſt ſich nun von dieſer Uebung zur folgenden übergehen, nämlich zur Zurückführung der Begriffe auf die folgende Urbedingung des Vorſtellungsvermögens, nämlich die des Wechſelverhältniſſes des Ichs zur Außenwelt.

§. 154.

Die Uebung durch das Zurückführen der ſchon aufgenommenen Kenntniſſe auf dieſe Urbedingung iſt eigentlich ein immerwährendes Vergleichen des Angeſchauten zur Beſtimmung der Gleichheit und des Unterſchiedes.

Es iſt eine logiſche Uebung durch den Satz der Identität und des Widerſpruches im Gebiete der Anſchauungen, und zugleich der richtigſte Weg, die Kennt-

niß der Natur und des Menſchen, in wiefern ſie noch anſchaulich iſt, dem Menſchen mit klarem und beſtimmten Bewuſſtſein beizubringen.

Dieſe Uebung hat noch den Vortheil, daß ſie die fortgeſetzten Uebungen der Geometrie und Arithmetik nicht nur zu ſteten Begleiterinnen fordert, ſondern daß auch dieſe erſt durch ſie ihre praktiſchen Beziehungen erhalten, folglich um ſo fruchtvoller werden.

§. 155.

Dieſe Uebung baut die wichtige Brücke, um von der äußeren Vorſtellung der Anſchauung auf die innere zu kommen. Denn von der Beobachtung der unter den Dingen beſtehenden Unterſchiede wird der Menſch auch auf den an den Dingen vorgehenden Wechſel, oder auf den veränderlichen Unterſchied geleitet, und ſo zu der Vorſtellung der Kraft veranlaſſt, welche die anſchauliche Veränderung bewirkt.

Die Zurückführung auf dieſe Urbedingung des Vorſtellungsvermögens, den Urbegriff der Kraft, gewährt die logikaliſche Uebung durch den Satz: Nichts ohne zureichenden Grund, auf dem Gebiete der Natur-Erſcheinungen, ſie mögen die einzelnen Körpereigenſchaften oder die Natur-Wirkungen durch die Elemente betreffen. Dieſe Uebung bewahrt den Menſchen im Grunde ſchon vor Aberglauben, und gewährt ihm zugleich die fruchtvollſte Kenntniß der Naturlehre, wenn ſie in gehörigen Stufen erweitert wird.

§. 156.

Das Zurückführen der Vorſtellungen auf die Urbe-

dingung des Vorſtellungsvermögens — die Zeit, iſt eine Uebung von zweifacher Art — erſtens eine chronologiſche, und zweitens eine arithmetiſche.

Die zweite kann auf die vortheilhafteſte Weiſe für die Bildung, und zwar die des inneren Anſchauungsvermögens und der Denkkraft benützt werden.

Im erſten Fall iſt ſie rein arithmetiſch, wenn es lediglich auf das Zuſammenſetzen und Theilen der Zahlen ankommt; im zweiten Falle aber beweiſt ſie ihre Wirkung auf die Erhöhung der Denkkraft, wenn die Aufgaben der erſten Uebung ſo geſtellt werden, daß zugleich die leichteſte, richtigſte und ſicherſte Methode der Löſung mitgefunden werden ſoll.

Außerdem iſt aber auch die erſte Uebung von keinem ſonderlichen Vortheile und wenn ſie auch noch ſo weit getrieben wird.

§. 157.

Die Uebung, mittelſt welcher die Zurückführung der Kenntniſſe auf die Zeit, als Urbedingung des Erkenntnißvermögens, vorgenommen wird, iſt zugleich das beſte Vorbereitungs- und Beförderungsmittel für die Uebung, mit welcher die Zurückführung der Kenntniſſe auf die erſte Urbedingung des inneren Vorſtellungsvermögens angeſtellt wird. Es entſteht nur die Frage, wie hier ein Zurückführen, und folglich eine Uebung der Art möglich iſt, da nichts Aeußerliches gegeben zu ſein ſcheint.

Der Ausdruck der inneren Denkthätigkeit iſt die Rede. *)

---

*) Es muß hier wohl der Unterſchied bemerkt werden, zwiſchen Sprache und Rede. Die Sprache iſt das allgemeine Mittel, die Vorſtellun-

Die — Rede des Menſchen iſt daher hier der Gegenſtand der Uebung. Sie iſt der Abdruck der Form der Denkthätigkeit, und kann durch die drei logiſchen Formen des — Widerſpruchs, der Vereinigung und des zureichenden Grundes in Anſpruch genommen werden.

Im erſten Falle darf der Menſch nur dahin gebracht werden, ſich zu erklären, ob er Etwas ſagen wolle, um ihm, im Falle er eine unrichtige Vorſtellung andeutet, zu zeigen, daß er Nichts geſagt, und folglich Nichts gedacht, mithin ſich ſelbſt betrogen habe.

Die zweite Uebung wird ſodann eine nothwendige Folgerung der erſten. Es muß nämlich der Menſch einbekennen, daß das, was er zuſammen denkt, ſich nicht nur nicht widerſprechen, das iſt ſich ſelbſt nicht wieder aufheben dürfe, ſondern auch zuſammenpaſſen müſſe, und die Uebung wird nun eine ſchärfere Vergleichung und Erwägung der miteinander zu vereinigenden Vorſtellungen und der zu verbindenden Worte zu ſeiner — Rede. Eben dadurch aber wird die dritte Uebung mit herbei geführt, denn die Frage: warum dieſe und jene Vorſtellung, dieſes und jenes Wort nicht, oder dieſes und jenes weniger oder mehr zuſammenpaſſe, wird natürlich veranlaſſt, und mit ihr

---

gen des Menſchen zu bezeichnen; allein die Rede iſt das Gepräge der Form der Denkthätigkeit. Daher giebt es auch ganz verſchiedenartige Sprachübungen, nämlich Sprachübungen, welche darauf ausgehen, die wahre Wörterwahl und ihre Ausſprache zu bewirken, und Sprachübungen, welche die Rede als vernünftigen Ausdruck eines Gedanken in Anſpruch nehmen.

auch die fruchtvolle Uebung für die Bildung des eigentlichen — Denkvermögens.

Es kann hier der Wahn, die mathematiſche Uebung bilde das Denkvermögen, und man habe nur mit dem Kinde mathematiſche Uebungen hauptſächlich anzuſtellen, nicht außer Acht gelaſſen und nachdrücklich genug beſtritten werden. Die mathematiſchen Uebungen ſind nichts mehr und weniger, als Uebungen des Anſchauungsvermögens, und können keineswegs die Denkkraft, deren Träger die Phantaſie iſt — weder reizen, noch erregen und üben; ſondern ſie dienen nur der Denkthätigkeit, wenn ſie gereizt, erregt und geübt wird, zum — Muſter — in der Art — der genauen Vereinigung.

Aus dieſer richtigen Anſicht ergiebt ſich auch die unläugbare Folgerung, daß ein Sprachunterricht, es ſei der der Mutterſprache oder der der fremden, ohne die ihn begleitende logikaliſche Uebung, wie ſie hier angedeutet iſt, äußerſt mangelhaft ſei.

So wie ein bloßer Mathematiker in der Regel nie ein gewandter Denker iſt, ſo iſt auch ein Philolog, ohne Philoſoph zu ſein, nichts mehr, als ein lebendiges Lexikon und ein wandelnder Kommentar der Redensarten, kurz ein Gedächtnißmenſch.

§. 158.

Die Zurückführung der Kenntniſſe auf die — Urvorſtellungen — des Freien fordert auch wieder ein äußeres Gegebenes als Baſis.

So wie dieſes dort die Rede iſt, ſo iſt dieß hier die — Handlung, und das Freie, in Bezug auf

Sache, als das Nichtfreie genommen, erzeugt offenbar die Handlung, d. i. die Behandlung der Sache, oder die Unterwerfung der Sache. Allein das Freie im Einzelnen gedacht, zum Einzelweſen, in Bezug auf Sache — hebt entweder das Handeln auf, oder hemmt es, und ſo iſt hiermit die Freiheit ſelbſt aufgehoben, wenigſtens ein — Unding. Sie wird aber wieder gewonnen durch die freie Uebereinkunft. Dieß iſt die Urquelle des Rechts, und dieß der Probierſtein, auf welchem jede Vorſtellung von der Richtigkeit einer Handlung zurückgeführt wird. So bald aber einmal die freie Vereinigung der freien Einzelweſen gedacht wird, ſo wird auch die Vorſtellung des Einſeins erzeugt. Das Freie iſt in der Vielheit — Einheit — der Staat. — Das einzelne Freie gewinnt ſich lieb in der Einheit, und iſt darum für ſich und Alle, ſo wie es von jedem das Gleiche vorausſetzt; dadurch iſt das Einſein die innigſte Verbindung der Glieder eines Körpers.

Hieraus ergiebt ſich die Vaterlands — und Regenten — Liebe, und in der vollen Ausdehnung auf den Grund der ſpäter noch entwickelten Idee Gottes — die Kirche, als Staat oder Reich Gottes.

Die zweite Uebung um die Vorſtellung auf die Urbedingung, nämlich die Urvorſtellung des Freien, zurückzuführen, findet daher ihren Gegenſtand, woran ſie gewonnen wird, in den geäußerten menſchlichen Begierden.

§. 159.

Wenn ſichs von irgend einer der Urvorſtellungen recht beſtimmt offenbaret, daß ſie dem Menſchen gleich-

ſam — eingeboren ſei; ſo iſt es ſicher die von der Urſache, oder dem Weſen an und durch ſich, von welchem Alles abhängt.

In den Natur-Erſcheinungen ehrt ſelbſt der Wilde die unbekannte große Kraft, durch welche ſie ſich der Wahrnehmung darſtellt. Im Leiden fühlt er ſeine Schuld bei der Erwägung ſeines Unrechtthuns, und fürchtet den großen geheimen Rächer, den er wieder zu verſöhnen ſucht. Rückt er eine Stufe in der Entwickelung ſeines Geiſtes vorwärts, ſo ſetzt er die obengedachte große Wirkungskraft der Natur in ein perſönliches Weſen, das Allmacht mit Allwiſſenheit verbindet und Alles in Abhängigkeit von ſich erhält. Noch eine Stufe höher gerückt und gemüthlich beſſer geworden, hält er dieſen unbekannten Gott für den Rächer des Unrechts, ſowie für den Freund der Guten.

Vergleichen wir nun hiermit auch die Religions-Anſichten cultivirter Nationen, ſo liegt ihnen auch bei allen Vorurtheilen, Beſchränkungen und Aberglauben doch immer die Idee der perſonifizirten — Urſache von Allem, und folglich der allgemeinen Abhängigkeit von ihr zu Grunde.

Allein keine der menſchlichen Kenntniſſe ſind auch mehr der Gefahr des Irrthums ausgeſetzt, als die der Religion, und zwar aus dem zweifachen natürlichen Grunde: erſtens weil dieſe Kenntniß nur aus der berichtigten Geſammtkenntniß des Menſchen hervorgehen kann *), und die Bildung der Menſchen gerade dießfalls

*) Die ſind es, welche alle Irrthümer und Vorurtheile in die Religionsanſichten der Menſchen bringen, die nichts als Religion

gewöhnlich ſehr mangelhaft iſt: zweitens weil der Menſch aus Selbſtſucht ſo gerne ſeine Eigenſchaften der Gottheit beilegt.

Daher kann auch für den Lehrer nichts wichtiger ſein, als die Berichtigung der religiöſen Kenntniſſe durch die Zurückführung derſelben auf die Uridee. Allein man wird ſich aus der bisherigen Darſtellung überzeugt haben, daß dieſe Uebung ſich nur dann erſt ergeben könne, wenn die vorigen ſchon vorhergegangen, und folglich die übrigen Kenntniſſe durch Zurückführen auf ihre Urbedingungen begründet ſind. Denn dann wird die Kenntniß Gottes gleichſam der Brennpunkt für alle übrigen werden. Das alles und ewig umſtrahlende Licht, ſo wie der allſeitig vernehmbare Laut wird in Gott zur Allwiſſenheit, die unendliche Kraft im unermeſſlichen Raume zur Allmacht und Allgegenwart, die grenzenloſe Zeit zur Ewigkeit, die unendliche Vernunft zur Allweisheit, die Urfreiheit zur Heiligkeit, die Vereinigung aller Eigenſchaften zur göttlichen Vollkommenheit, und die äußere Darſtellung des göttlichen Lebens gewährt die himmliſche Schönheit.

Nur glaube man nicht, daß der Menſch erſt jede Lehre durchgewandert haben müſſe, um erſt zum Religions-Unterrichte zu gelangen; ſondern nur die Elementarkenntniſſe von der Natur und dem Menſchen ſollen vorerſt begründet werden, ehe die von Gott entwickelt und berichtigt werden kann.

---

lehren und gelehrt wiſſen wollen. Die Religion iſt das Licht des Lebens (der Glaube iſt ein Licht); ſie muß daher alle Gegenſtände des Lebens beleuchten, ſonſt führt ſie, wie das Licht, das gehindert wird, alles zu beſcheinen, nur irre, weil das Licht blendet.

Es iſt aber auch hiermit keineswegs behauptet oder gefordert, daß die Religion gelehrt, und zwar auf dieſe logiſche Weiſe analyſirt, ſondern daß nur die Begriffe von Gott, wo ſich deren ſchon vorfinden, berichtiget und für die wahre Religion gehörig beleuchtet werden ſollen.

Ganz anders verhält ſichs mit der Bildung für die Religion, d. i. mit der Entwickelung und Erleuchtung der in der menſchlichen Natur ſchon liegenden Vorſtellung eines Höheren, von dem Alles abhängt, was der Verſtand wahrnimmt und die Vernunft ſchaut, ſo wie von der Erzeugung, Erregung und Belebung der aus ihr hervorgehenden Gefühle oder Gemüthsſtimmungen der Ehrfurcht, der Liebe und der Hingebung.

Hiervon kann nur in der Lehre von der Menſchen-Erziehung die Rede ſein, und es wurde auch dieſes Gegenſtandes oben in der erſten Abtheilung der Schrift bereits ſoviel erwähnt, als die ſchon feſtgeſteckten Grenzen dieſer Schrift es geſtatten.

§. 160.

Nachdem wir nun durch Aufzählung der Urbedingungen des menſchlichen Vorſtellungsvermögens dem Lehrer den Wink gegeben haben, wie vielſeitig ſeine Einwirkungen auf das menſchliche Erkenntnißvermögen ſein müſſen, um einen vollſtändigen Lebens-Unterricht zu begründen, ſo wie auch ſicher ihm die Ueberzeugung abgewonnen haben, daß er ſeinen Unterricht nicht urſprünglich anfangen oder elementariſiren, ſondern nur auf die allſeitig ſchon vorhandenen Kenntniſſe, wenn ſie, durch Zurückführung auf die Urvorſtellungen, berichtigt, geordnet und verdeutlicht ſind, gründen und fortbauen müſſe;

ſo bleibt zur Vollendung dieſer Lehre von der Unterrichts-Weiſe hinſichtlich des Subjekts nichts anderes mehr übrig, als auch noch die Grundſätze und Regeln über das allmählige Fortſchreiten des Unterrichts zu entwickeln, was wir im folgenden Abſchnitte vornehmen werden.

Löſung des dritten Problems,
oder
Grundſatz des allmähligen Fortſchreitens im Unterrichte.

Wenn die Uebung zur Berichtigung der Begriffe vorgenommen iſt, ſo iſt damit zugleich auch der Grund zu dem fortſchreitenden Unterrichte oder zu dem immer ſich erweiternden Gebäude des Wiſſens gelegt, und es bedarf nichts weiter, als die Urkenntniß immerfort allmählig zu erweitern.

Um jedoch recht beſtimmt einzuſehen, worauf es hierbei ankommt, müſſen wir vorher das Verhältniß des üblichen Menſchen-Unterrichts etwas näher betrachten.

Vor Allem wird man zugeſtehen, daß man ſich bei dem Unterrichte nicht um eine ſichere Grundlage bekümmerte, ſondern man begann ſeinen Unterricht, in welchem Fache er ſein mochte, mit den erſten Elementen des Faches. — Betraf er z. B. das Leſen, womit bisher jeder eigentliche Kindes-Unterricht in der Regel begann, ſo war ſein Anfang — die Kenntniß der Buchſtaben. Betraf er eine Sprache, ſo war ſein Anfang die Dekli-

nation der Nennwörter. War irgend ein naturwiſſenſchaftliches Fach zum Unterrichts-Gegenſtande gewählt, z. B. Phyſik, ſo ward ſein Anfang mit der Definition und der Eintheilung der Lehre gemacht und es ſchritt die Belehrung durch die vorgezeichneten Theile weiter.

Eben aus Mangel einer ſicheren Grundlage konnte auch der Unterricht durchaus nicht anders als mechaniſch oder geiſtlos ſein. Es wurde nämlich von Seite des Lehrers nichts mehr geleiſtet, als gelehrt, und von dem Schüler nichts mehr gewonnen, als gelernt.

Dieſe Beſchuldigung wird auch nicht durch die eintretende Bedingung aufgehoben, daß der eine und andere eifrige Lehrer ſeinen Unterricht faßlich zu machen ſuchte; denn es wird nichts mehr gewonnen, als daß das Kind nur von dem, durch Worte ihm angeeigneten Begriff, eine Rechenſchaft zu geben vermag.

Die Forderung, die wir folgerecht aus dem oben aufgeſtellten Prinzip entwickelt haben, wird noch keineswegs durch die vorzüglich ſeit zehn Jahren verbeſſerte Unterrichtsweiſe erfüllt, was aus folgenden Bemerkungen einleuchten wird.

Geiſtige Schulmänner erkannten es, daß mit dem ausgebreiteten Kenntniß-Unterrichte für die Bildung der Schüler nichts gewonnen werde, und dachten darum auf eine Unterrichtsweiſe, vermöge welcher der Verſtand des Schülers hauptſächlich geübt werden ſollte. Nichts zu erwähnen von den reinen Denkübungen, welche gleichſam ſyſtematiſch vorgenommen werden, erwähnen wir die rühmlichen Beſtrebungen, ſo mancher hochgelehrten Schulmänner den Unterricht in den Lehrgegenſtänden der Schule durch eine entwickelnde Lehrweiſe zur Bildung der

der Schüler zu benützen. Allein wir fragen: Wo iſt denn das Prinzip, von welchem ſie ausgehen, und welches das Ziel, auf das ſie hinſtreben? Iſt es ein anderes als den Verſtand zur leichteren und ſicheren Auffaſſung des Unterrichtsgegenſtandes zu bilden? Wo zeigt ſich eine Spur von dem allgemeinen Prinzipe des Unterrichts fürs Leben, wo ein Beweis von dem Gedanken, daß zur wahren gründlichen und zweckmäßigen Bildung der Unterricht in jedem Lehrgegenſtande von der Uridee des Gegenſtandes ausgehen, aber auch in ſeiner Entwickelung ſtets in harmoniſcher Beziehung mit dem andern auf den Urzweck des geſammten Unterrichts geſteigert werden müſſe?

Die Leiſtungen ſolcher achtungswürdigen Männer bleiben immer höchſt dankenswerth; aber es wird damit kein wahrer Unterricht fürs Leben und keine dem Leben günſtige Verſtändigkeit bewirkt.

Der zweite hieraus folgende Mangel des Menſchen-Unterrichts iſt, daß der Selbſtunterricht entweder gar nicht, oder nur äußerſt ſchwer eintreten konnte.

Der dritte Mangel iſt, daß dem Menſchen, wenn auch ſein fortgeſetzter Unterricht lückenlos fortſchreitet, doch die praktiſche Beziehung ſeines Wiſſens gebricht; folglich er doch nur für die Schule und nicht fürs Leben gelehrt wird.

§. 161.

Nachdem wir das Verhältniß des gewöhnlichen Menſchen-Unterrichts etwas näher betrachtet haben, ſo können wir die Grundſätze des allmähligen Fortſchreitens

im Unterrichte um ſo leichter aufſtellen, weil ſie durch die Beziehungen auf obige Mängel beleuchtet werden.

Es kommt hier auf die Löſung der Frage an: Iſt das allmählige Fortſchreiten, unabgeſehen vom Subjekte des Unterrichts, nämlich dem Menſchen, oder unabgeſehen vom — Objekte des Unterichts, nämlich den Fächern der menſchlichen Erkenntniſſe, vorzuzeichnen?

Im erſten Falle wäre der allmählige Gang des Fortſchreitens nur im Gegenſtande des Unterrichts zu ſuchen, und es müſſte, nach den Geſetzen der Logik, eine Leiter, von den Elementen einer Wiſſenſchaft bis zu ihren Schlußſätzen, angelegt werden; im zweiten Falle müſſte entweder die progreſſiv fortſchreitende Thätigkeit des Erkenntnißvermögens, nach pſychologiſchen Geſetzen, von dem ſchwächſten Grade an bis zum höchſten der Vernunftanſchauung, vorgezeichnet werden.

Wer beide Forderungen überlegt, wird ſich ſagen müſſen, daß beide, weder einzeln noch zuſammen, leicht erfüllt werden können, indem noch eine dritte und zwar die wichtigſte Berückſichtigung, nämlich die des Individuums, dazwiſchen treten muß. So richtig es iſt, daß bei dem ſteigenden Unterrichte mit Beziehung auf das naturgemäß ſich entwickelnde Erkenntnißvermögen an und für ſich, und zugleich auf die mit jener Entwickelung in natürlicher Verbindung ſtehenden Geſetze der Erweiterung einer jeden Kenntniß, verfahren werden müſſe: eben ſo unſicher und unräthlich würde der praktiſche Grundſatz ſein, welcher ſich bloß auf den Anſpruch der ſo eben erwähnten Geſetze beſchränkte.

Denn der wahre Unterricht muß nur den Selbſtunterricht unterſtützen, und daher ſtets dahin trachten,

dem Schüler die nächſte Vorſtellung zu den ſchon in ihm vorfindlichen Vorſtellungen ſeinem Erkenntnißvermögen nur — nahe zu bringen, damit der Schüler ſelbſt ſie auffaſſe und anreihe. Die — nächſte Vorſtellung iſt aber in Bezug auf das Erkenntnißvermögen ein äußerſt relativer Begriff, indem für manches Individuum die dritte und vierte ſtufenartige Vorſtellung die nächſte ſein kann, weil der heller ſehende Geiſt die Mittelglieder mit ſchnellem Blicke überſchaut, während dem der beſchränktere Kopf nur in den kleinſten Zwiſchenräumen auf dem Wege der Erkenntniß Schritt für Schritt zum Ziele gelangt.

Der allgemeine Grundſatz für die allmählige Steigerung des Unterrichts iſt daher:

Es muß dem Menſchen ſtets nach dem allgemeinen Gange der ſich erweiternden Kenntniß im genauen Verhältniß zur individuellen Kraft, die nächſte Vorſtellung zu den ſchon im Gemüthe vorfindlichen, nahe gebracht werden, damit er ſie auffaſſe und ſich aneigne.

§. 162.

Die nothwendigen Folgerungen, die dieſer Grundſatz, welcher auf der Idee des ſich erweiternden menſchlichen Wiſſens beruht, als Regeln und Vorſchriften für den Lehrer in ſich ſchließt ſind folgende:

a) Behalte ſtets den Gang eines wiſſenſchaftlichen Faches vor Augen.

Dieſe Vorſchrift gilt für diejenigen Lehrer, welche glauben, ihre Zöglinge in allen Gegenſtänden ſo gelegen-

heitlich unterrichten zu können, daß ſie, je nachdem ſich zum Unterrichte in einem Gegenſtande die Gelegenheit darbietet, in dem Unterrichte ſo lange fortfahren, als Zeit und Luſt es geben; dabei wähnend, daß auf ſolche Weiſe die Trockenheit des Unterrichts beſeitigt werde, aber nicht ahnend, daß dabei auch Ordnung, Zuſammenhang und Vollſtändigkeit verloren gehen.

b) Halte dir auch ſtets den letzten Stand deines Individuums auf dem Wege zu einer Erkenntniß vor.

Dieſe Vorſchrift gilt für diejenigen Lehrer, welche die Ordnung ohne Beſonnenheit in der Art lieben, daß ſie Tag für Tag ihre vorgezeichnete Aufgabe vornehmen, ohne je das Seelen-Terrain ihrer Zöglinge bei der folgenden Aufgabe in der Abſicht zu ſondiren, ob die früheren Kenntniſſe auch wirklich Wurzeln geſchlagen haben.

c) Suche dazu den nächſten Schritt nach — ſeiner Kraft abzumeſſen.

Sehr wichtig iſt dieſe Vorſchrift in Verbindung mit den zwei nächſten, weil der Lehrer, beſonders der, welcher ſich mit der Gabe der Deutlichkeit brüſtet, oder eine katechiſirende Fertigkeit erworben hat, ſich ſo leicht mit der Ueberzeugung täuſcht, ſein Zögling habe den Unterricht aufgefaſſt, indem er ihm die nahegelegten Fragen beantwortet oder die gegebenen Erklärungen leicht nachſagt.

Eine Mittelvorſtellung läſſt ſich aber öfter in dem Falle, wenn der Zögling die ihm nahegelegte Vorſtellung nicht auffaſſt, ſchwer einſchalten; allein dagegen iſt für den Unterricht weit mehr gewonnen, wenn ein Gleichniß, oder Beiſpiel, oder eine Geſchichte eingeſchaltet, und dem

Schüler dadurch der Sinn der Lehre gleichſam anſchaulich dargeſtellt wird. — Jeſus giebt davon das vortreffliche Unterrichts-Beiſpiel. Es iſt zum Beiſpiel der Satz zu demonſtriren: Nicht von der Größe der Gabe an und für ſich, ſondern von dem Vermögens-Verhältniß hängt der Beweis der guten Geſinnung ab. Das Gleichniß von dem Opfer der armen Frau, entgegen dem des Reichen, ſtellt ihn anſchaulich dar, und ſo verhält ſichs mit allen Gleichniſſen in der Bibel.

d) Aber trachte dahin, daß es den beabſichtigten Schritt in der That thue, und im Fall ihm die Entfernung zu weit ſein ſollte, ſo verkürze ſie durch Einſchiebung einer Mittelvorſtellung, oder reiche ihm eine Unterlage mittelſt eines Gleichniſſes.

e) Aus dieſem Grunde iſt dir das Ausforſchen des Schülers unerläſſliches Mittel.

f) Der Schüler ſoll aber auch den nächſten Schritt darum gleichſam mehr in die Höhe thun, um das Gebiet der Kenntniſſe zu umſchauen, d. h. deutlicher zu ſehen. Du mußt alſo gewiß ſein, daß er weiter, richtig und deutlich ſehe; dazu dient dir das Zweifelerregen.

Das Zweifelerregen von Seite des Lehrers iſt für den Schüler das Vortheilhafteſte; denn der Geiſt muß arbeiten, um ſich wieder die Verwirrung ſeiner Begriffe hinweg zu räumen und gegen die Eingriffe von Außen ſich feſtzuſtellen.

Es iſt aber auch für den Lehrer das Räthlichſte, denn es hilft ihm zur Sicherheit der Ueberzeugung, daß

ſein Unterricht von erwünſchtem Erfolge ſei. Z. B. Im Unterrichte der Geographie, wo nach dem Grundſatze des Selbſtunterrichts der Schüler auch alles ſelbſt beſtimmen ſoll, wäre die Frage zu beantworten: in welcher Gegend der Wein wachſe? Erkannt war vorher, daß er durch Wärme vorzüglich gedeiht; folglich kann vom Schüler in einem Lande, z. B. Teutſchland beſtimmt werden, in welcher Gegend er beſonders zu ſuchen ſei.

Um eine klare und ſichere Kenntniß zu erzielen, erregt nun der Lehrer den Zweifel, daß die Beſtimmung unrichtig ſei; denn ſonſt müſſte er in Salzburg und Tyrol eher zu ſuchen ſein, als am Main und Rhein. Der Schüler findet aber ſeinen Satz darin gerechtfertigt, daß durch die hohen Schneegebirge die Wirkung der ſüdlichen Hitze aufgehoben wird.

g) Der letzte Zweck des Unterrichts iſt ein gründliches Wiſſen. Ein gründliches Wiſſen muß ſich durch alle Mittelglieder auf die Uridee zurückführen laſſen. Dieſe Verbindung iſt gleichſam der Beſitztitel einer Kenntniß. Um nun auch dem Menſchen im fortſteigenden Unterrichte zur Gründlichkeit des Wiſſens zu verhelfen, mußt du ihm ſtets den vermeintlichen Zuſammenhang der Vorſtellungen beſtreiten, d. h. einen Zwieſpalt zwiſchen dieſelben bringen, damit der Menſch, ſeinen Beſitzſtand ſich zu ſichern, die richtigſte und engſte Verbindung ſuche und rechtfertige.

Das Zwieſpalterregen iſt von derſelben Wirkung, wie das Zweifelerregen, und hat vorzüglich bei dem

Ueberblicke des Zuſammenhangs mehrerer Sätze oder Lehren Statt, da das Zweifelerregen bei jedem einfachen Satze, oder jeder einfachen Lehre, Statt hat. Z. B. in der Lehre: Der Selbſtmord iſt unerlaubt, und der Menſch muß auch ſein Leben zum Opfer bringen.

Der Schüler hatte nämlich früher den zweiten Satz entwickelt, und ſpäter den erſten. Der Lehrer entgegnet ihm: Höre! du widerſprichſt dir in deinen Lehren ſelbſt. Denn jenesmal haſt du ꝛc. Wo iſt Zuſammenhang ꝛc. Doch von geiſtigen Schulmännern iſt zu erwarten, daß ſie hierüber wenig Beiſpiele bedürfen, um den Sinn dieſer Vorſchriften zu faſſen; darum wollen wir auch uns nicht weiter in die Ausführung von Beiſpielen verlieren.

h) So wie der Zuſammenhang der ganz homogenen Vorſtellungen gefordert wird, ſo wird zum letzten Zwecke des Unterrichts auch die Einſicht in den Zuſammenhang der verſchiedenen Kenntniſſe des Lebens gefordert, damit eine Einheit des Wiſſens entſteht. Verfolge alſo nicht das Fortſchreiten in einem Fache, ohne die andern in gleichmäßiger Verbindung mit zu berückſichtigen.

i) Nimm daher den Vereinigungspunkt aller menſchlichen Kenntniſſe des Lebens, und halte dir die auf das Individuum berechnete Anſicht deſſelben, als allgemeinen Beziehungspunkt, ſtets vor.

ſein Unterricht von erwünſchtem Erfolge ſei. Z. B. Im Unterrichte der Geographie, wo nach dem Grundſatze des Selbſtunterrichts der Schüler auch alles ſelbſt beſtimmen ſoll, wäre die Frage zu beantworten: in welcher Gegend der Wein wachſe? Erkannt war vorher, daß er durch Wärme vorzüglich gedeiht; folglich kann vom Schüler in einem Lande, z. B. Teutſchland beſtimmt werden, in welcher Gegend er beſonders zu ſuchen ſei.

Um eine klare und ſichere Kenntniß zu erzielen, erregt nun der Lehrer den Zweifel, daß die Beſtimmung unrichtig ſei; denn ſonſt müſſte er in Salzburg und Tyrol eher zu ſuchen ſein, als am Main und Rhein. Der Schüler findet aber ſeinen Satz darin gerechtfertigt, daß durch die hohen Schneegebirge die Wirkung der ſüdlichen Hitze aufgehoben wird.

g) Der letzte Zweck des Unterrichts iſt ein gründliches Wiſſen. Ein gründliches Wiſſen muß ſich durch alle Mittelglieder auf die Uridee zurückführen laſſen. Dieſe Verbindung iſt gleichſam der Beſitztitel einer Kenntniß. Um nun auch dem Menſchen im fortſteigenden Unterrichte zur Gründlichkeit des Wiſſens zu verhelfen, mußt du ihm ſtets den vermeintlichen Zuſammenhang der Vorſtellungen beſtreiten, d. h. einen Zwieſpalt zwiſchen dieſelben bringen, damit der Menſch, ſeinen Beſitzſtand ſich zu ſichern, die richtigſte und engſte Verbindung ſuche und rechtfertige.

Das Zwieſpalterregen iſt von derſelben Wirkung, wie das Zweifelerregen, und hat vorzüglich bei dem

Ueberblicke des Zuſammenhangs mehrerer Sätze oder Lehren Statt, da das Zweifelerregen bei jedem einfachen Satze, oder jeder einfachen Lehre, Statt hat. Z. B. in der Lehre: Der Selbſtmord iſt unerlaubt, und der Menſch muß auch ſein Leben zum Opfer bringen.

Der Schüler hatte nämlich früher den zweiten Satz entwickelt, und ſpäter den erſten. Der Lehrer entgegnet ihm: Höre! du widerſprichſt dir in deinen Lehren ſelbſt. Denn jenesmal haſt du ꝛc. Wo iſt Zuſammenhang ꝛc. Doch von geiſtigen Schulmännern iſt zu erwarten, daß ſie hierüber wenig Beiſpiele bedürfen, um den Sinn dieſer Vorſchriften zu faſſen; darum wollen wir auch uns nicht weiter in die Ausführung von Beiſpielen verlieren.

h) So wie der Zuſammenhang der ganz homogenen Vorſtellungen gefordert wird, ſo wird zum letzten Zwecke des Unterrichts auch die Einſicht in den Zuſammenhang der verſchiedenen Kenntniſſe des Lebens gefordert, damit eine Einheit des Wiſſens entſteht. Verfolge alſo nicht das Fortſchreiten in einem Fache, ohne die andern in gleichmäßiger Verbindung mit zu berückſichtigen.

i) Nimm daher den Vereinigungspunkt aller menſchlichen Kenntniſſe des Lebens, und halte dir die auf das Individuum berechnete Anſicht deſſelben, als allgemeinen Beziehungspunkt, ſtets vor.

Dritter Geſichtspunkt.

Grundſätze für die Unterrichtsweiſe in Bezug auf die Unterrichtsgegenſtände.

§. 163.

Auch hinſichtlich dieſes Punkts ſcheint die Vorerinnerung nöthig zu ſein, welche in Hinſicht auf die Hauptmängel des bisherigen Unterrichts in der Regel Statt hatten.

§. 164.

Immer noch wird Unterrichten zu wenig vom Lehren und Belehren unterſchieden, weil den Lehrern die Idee des Unterrichts nicht klar vorſchwebt. Aus dieſem Grunde verfallen ſie nur auf verſchiedene Erleichterungsmittel, den einen und andern Lehrgegenſtand den Schülern ſchneller beizubringen, und rühmen ſich, dabei beſonderer Methoden ſich zu bedienen.

Solche Lehrer ſind unbekümmert um einen — Schritt für Schritt fortſchreitenden Gang, ja halten öfter das noch für den größten Vortheil ihrer Methode, daß ſie zwanglos, und wie ſie ſagen — ſpielend dem Schüler einen gewiſſen Lehrgegenſtand beibringe.

Ein anderer eben ſo großer Mangel in Bezug auf Unterricht iſt das entgegengeſetzte Verfahren mancher Lehrer, welche einen planmäßigen Gang ihres Unterrichts befolgen, allein den Plan in dem Unterrichts-Gegenſtande aufſuchen, und zwar vermittelſt logiſcher Regeln. Auf dieſe Weiſe wird jeder Unterrichts-Gegenſtand ſkeletirt, und der Schüler dazu angehalten, das Schnittwerk,

möchte man ſagen, an dem Körper ſelbſt vorzunehmen, und jedem Theile ſeine Benennung (Definition) zu geben.

Dagegen wollen andere, von dem Prinzipe der ſucceſſiven ſelbſtthätigen Entwickelung irre geleitet, von jedem Lehrgegenſtande die erſten Elemente in dem Erkenntnißvermögen aufſuchen, und ihrer Einbildung nach ſie im ununterbrochenen Gange analog dem Zahlenſyſtem erweitern, während ſie den Gang der Natur mit deſto ſicheren und angemeſſenern Schritten verfolgten.

Dieſen, theils kurzſichtigen, theils eitlen Beſtrebungen entgegen, wollen wir nun die wahren Grundſätze der Unterrichts-Weiſe, in Bezug auf die Unterrichts-Gegenſtände, aufſtellen.

§. 165.

Schon die Bezeichnung der Sache — Unterrichts-Gegenſtand — ſollte die Denker auf den Gedanken bringen, daß der Gang der Belehrung weder im Unterrichts-Subjekte allein, noch im Unterrichts-Objekte allein geſucht werden könne und dürfe. So wie die Idee des Unterrichts ſich auf eine ſucceſſive Entwickelung des ſich ſelbſtthätig erweiternden Erkenntnißvermögens — im Umblicken und Auffaſſen — gründet, ſo fordert aber auch dagegen der Unterrichts-Stoff eine entſprechende Erweiterung in der Art, wie ſie die Natur, ihrem Gange nach, dem Menſchen gewährt.

Der Grundſatz, oder vielmehr die Regel für die Unterrichtsweiſe in Bezug auf die Unterrichtsgegenſtände, muß daher mehr aus der Erfahrung als aus der Vernunft an ſich genommen werden, obgleich ſie dem tiefen Denker auf dem

höheren Standpunkte der Naturanſicht, in Verbindung mit der Idee der menſchlichen Geiſtesentwickelung, zugleich vorſchwebt. Auf einem tieferen Standpunkte muß ſich der Lehrer die Frage aufwerfen: Wie führt die den Menſchen umgebende Natur denſelben auf die ſteigende Kenntniß ihrer Selbſt und Seiner Selbſt, und vermittelſt beider auf die Kenntniß des gemeinſchaftlichen Prinzips der Gottheit? Nur von Anſchauung zu Anſchauung im Kreiſe herum, und ſo in immerwährender Erweiterung des Kreiſes mit dem wachſenden Kenntnißtriebe und der ſteigenden Kraft des Menſchen — dann von der Anſchauung zu mittelbaren Vorſtellungen und von dieſen zu Urtheilen über die erlangten Kenntniſſe.

Nach dieſen Stufen der Menſchen-Belehrung, welche ihm die Natur gewährt, ſucht dieſe weiſe Mutter ihr Kind auch ins Reich der unſichtbaren Welt zu führen, und ihm das Gebiet der Begriffe von Grund, Wirkung, Urſache aufzuſchließen. Hat aber der Menſch einmal in dieſes Gebiet geſchaut, ſo thut ſich ihm erſt noch das der Geiſtigkeit und des Willens auf, und mit einem Blicke beides umfaſſend, ergreift er die höchſte und entzückendſte Idee — den Urheber und Leiter beider Welten — Gott.

§. 166.

Es kann hierbei freilich nicht unbemerkt bleiben, daß ſo viele Menſchen nur auf der erſten und zweiten Stufe ſtehen bleiben, aber auch eben darum nie verſtändig, vernünftig und wahrhaft religiös werden, wenn der

Glaube ihnen nicht zu Hilfe kommt; allein wenn der Menſch für ſich weiter gelangt, ſo geſchieht es unläugbar nur auf dieſe hier angezeigte Weiſe.

Was aber bei dieſem Gange der Natur in der Menſchen-Belehrung noch insbeſondere nicht außer Acht gelaſſen werden darf, iſt, daß der Reiz, der den Menſchen zur Aufmerkſamkeit auf die Naturbelehrung leitet und daran feſſelt, nur aus dem Lebensprinzipe entſpringe, und darum mit dem Lebensbedürfniſſe in gleichem Verhältniſſe der Wirkſamkeit ſtehe.

Um das Prinzip, wodurch die Lehre von der Unterrichtsweiſe in Bezug auf die Unterrichtsgegenſtände beſtimmt wird, gründlicher zu erkennen; ſo bedenke man, daß der Menſch mit ſeinem Erkenntnißvermögen und Erkenntnißobjekt in engſter Verbindung ſtehe, d. i. ſo wie das menſchliche Erkenntnißvermögen ſich mehr entfaltet, ſo fühlt der Menſch auch mehr den Trieb ſich für ſein Leben Kenntniſſe zu verſchaffen; allein er ſieht ſich nicht weiter darnach um, als ſeine Kraft auf der Entwickelungsſtufe aufzunehmen vermag.

Abgeſehen von dieſen Auffaſſungs- und Umſichblickens-Vermögen ſagen wir uns, die Natur bietet ihm den Stoff der Kenntniſſe in immer mehr erweiternden Umgebungen dar. Der Menſch iſt es aber, deſſen Umblick ſich die Kreiſe der Umgebungen gleichſam begränzend zieht.

Es geht daher hieraus die unabweisliche Folgerung für denjenigen hervor, welcher unterrichten, d. i. das ſich entwickelnde Erkenntnißvermögen unterſtützen will, daß er ihm auch dazu immer das Kenntnißobjekt auf der Stufe nahe bringe, auf welcher ihm das Auffaſſen — Bedürfniß und — möglich wird.

§. 167.

Nach dieſen Erläuterungen läſſt ſich der oberſte Grundſatz für die Unterrichts-Weiſe in Bezug auf die Unterrichts-Gegenſtände auf folgende Weiſe ausdrücken.

Der Elementar-Unterricht muß ſich hinſichtlich der Unterrichts-Gegenſtände nach den ſich erweiternden Lebensverhältniſſen ſteigern.

Regeln und Warnungen.

Suche deine Steigerung nicht in dem Gegenſtande; denn du dringſt nur dem Gedächtniſſe oder dem Verſtande des Schülers einen Stoff auf, der gleich einer phyſiſchen Nahrung in Bezug auf den Körper ſich dem Geiſte noch nicht aſſimilirt.

Anmerkung.

Dieſe Regel und Warnung iſt von äußerſter Wichtigkeit, weil ſich der Lehrer ſo leicht durch den leichteren Gang ſeines Unterrichts an den Faden des Syſtems, das ihm die ſtufenartige Erweiterung des Unterrichts-Gegenſtandes gewährt, täuſchen läſſt, und der Meinung iſt, ſein Unterricht gehe vortrefflich von Statten, da nicht einmal ein — Unterrichten Statt findet, ſondern nur ein Aneignen der dem menſchlichen Geiſte dieſes Alters noch fremden und unnützen Worte und Begriffe.

Der ſcharfe Beobachter Rouſſeau hat ſich hierüber auf eine unübertreffliche Weiſe ausgedrückt, und man kann ſich nicht enthalten, die ganze Stelle hier einzurücken.

„Wenn die Natur dem Gehirne eines Kindes die Weichheit verlieh, daß es ganz dazu geeignet iſt, jede Art von Eindrücken aufzunehmen, ſo müſſen es nicht die Namen der Könige, die Jahre und Tagzahlen, die Beſtimmungen der Heraldik, die Erklärungen des Globus, die Angaben der Erdbeſchreibung (die Naturgeſchichte und Naturlehre) und alle die Worte ohne irgend einen Sinn für ſein Alter ſein, und ohne irgend einen Nutzen, für welches Alter es ſei, mit welchen man ſeine traurige und unfruchtbare Kindheit überlaſtet; ſondern es iſt um alle die Begriffe zu thun, die es zu verſtehen oder ſich anzueignen vermag, und die ihm nützlich ſind, um alle die, welche irgend eine Beziehung auf ſein Wohl haben, eines Tages ihm die vollkommene Aufklärung über ſeine Pflichten gewähren, ſich ihm mit unauslöſchbaren Buchſtaben eingraben, ihm dazu dienen, ſich in ſeinem Leben auf diejenige Weiſe zu benehmen, welche ſeinem Weſen und ſeinen Anlagen entſpricht.“

„Ohne in Büchern zu ſtudiren, bleibt das Kind, hinſichtlich der ihm möglichen Gedächtnißübung nicht unthätig; Alles, was es ſieht, Alles, was es hört, macht Eindruck auf daſſelbe.“

„Es erinnert ſich deſſen, erhält in ſich ſelbſt ein Regiſter von allen Handlungen und Reden der Menſchen, die es wahrnimmt, und Alles, was daſſelbe umgiebt, iſt das Buch, worin es, ohne daran zu denken, ſein Gedächtniß ſtets bereichert, während ſeine Urtheilskraft dabei zugleich gewinnt. Die wahre Kunſt, den Verſtand des Kindes zu bilden, beſteht daher in der Auswahl der Gegenſtände und in der Sorge, diejenigen, welche das Kind erkennen kann, ihm vorzuhalten, ſo wie diejenigen

ihm zu entrücken, von denen es noch kein Wiſſen haben ſoll.“

Rouſſeau hatte mehr zur Abſicht, die Erziehung ſeiner Zeit einer Kritik zu unterwerfen, als für ſie die Grundſätze anzugeben, zu entwickeln und in ihrer Anwendung darzuſtellen; ſonſt würde dieſe Stelle ſchon eine vollkommene Beleuchtung unſeres Grundſatzes hinſichtlich der erſten Regel geweſen ſein.

2) Suche die Steigerung deines Unterrichts hinſichtlich der Gegenſtände auch nicht in den Seelenkräften des Schülers allein; denn du läufſt gleiche Gefahr, dieſe nur formell zu üben, ohne daß der Menſch Etwas hinſichtlich der Lebenskenntniſſe dabei gewinnt.

Anmerkung.

Sowohl das Gedächtniß, als die Faſſungskraft des Kindes können in ununterbrochenen Fortſchritten in der Art geübt werden, daß ein Schüler dem Lehrer in ſeinem fortſchreitenden Unterrichte eines Lehrgegenſtandes zu folgen vermag; allein iſt das auf dieſe Weiſe erwirkte Wiſſen nicht ein wahrer Tand oder Flitterglanz, und die dadurch erzielte Freude und der Ruhm des Lehrers — eine traurige Täuſchung? Wozu iſt das Wiſſen anders, als zum Leben, und worauf können und müſſen ſich alſo wahre Kenntniſſe anders beziehen, als aufs Leben? Ja wodurch erhalten ſie denn anders erſt ihre eigentliche Bedeutung, als durch ihre Beziehung auf das Leben?

Kann alſo die Geübtheit des Anſchauungsvermögens, des Gedächtniſſes und des Verſtandes durch künſt-

liche Gänge in den Verzweigungen eines Lehrgegenſtandes — ein wahrer Gewinn für den Menſchen oder für die Lebensweisheit ſein? Und wenn ſelbſt der Schüler in dem einen und andern Fache als ein zu bewundernder Künſtler ſich zeigen ſollte, hat er darum an wahrer Bildung zugenommen? — Zu erkennen Alles, was den Menſchen umgiebt, zu erkennen, was er wahrnimmt, die Beziehung von beiden auf ſich ſelbſt und ſein Verhältniß zu machen vermögen, dieß macht die wahre Bildung, die wahre Weisheit aus.

Zu dieſer Weisheit leitet den Menſchen die Natur ſelbſt an; allein unvermögend noch von ſelbſt ihrem Winke und ihrem Gange zu folgen, bedarf der Menſch des Führers, den er ſeinen Lehrer nennt.

Nicht in einem Gegenſtande liegt der Gang vorgezeichnet, nicht in der allmähligen Entwickelung der Verſtandeskräfte, ſondern in der Menſchen-Geſchichte ſtellt ihn die Natur vor das Auge; ſo wie ihn auch das Auge der Vernunft in der Idee eines in der Welt ſich entwickelnden Verſtandesweſen von ſelbſt ſchaut; daher zeugt auch die Natur ſo viele Tauſend und Tauſende der Menſchen, die eure Schulmeiſter- und methodiſchen Kunſt-Schulen nie betraten, und doch in der Lebensweisheit eure Muſterſchulen und eure Schulkunſtprodukte durchaus beſchämen, weil ihr günſtiges Loos ſie nöthigte, ihre Umgebungen ſelbſt aufzufaſſen, und das Aufgefaſſte auf das Leben zu beziehen.

Immer noch feſſelt ein heilloſer Wahn auch die Gelehrten, daß ſie den Sachunterricht mit dem geſammten Elementar-Menſchenunterrichte vermengen, und darum künſtliche Methodengänge, die ſie für jenen in ſucceſ-

ſiver Entwickelung des Verſtandesvermögens, als vorzüglich nach ihrem Dünken, aufgefunden haben, auch für dieſen vorſchreiben, und wie ſie ſich ausdrücken, jeden Lehrgegenſtand elementariſiren, oder nach einer Form ſchematiſiren wollen.

Hinweg mit allen dieſen künſtlichen Formen aus dem Gebiete des — Elementarunterrichts, ſie ſind nur die Erleichterungsmittel, das Gedächtniß mit Worten zu füllen, mechaniſche Fertigkeiten anzueignen und den oberflächlichen Zuſchauer zu täuſchen und in Erſtaunen zu ſetzen; aber ſie verdumpfen die Blüthen der Kindheit, ſie verdunkeln die Morgenröthe der Kinderwelt, ſie verdunkeln die ſelige Wonneperiode des Alters, und verhölzern dabei die Wiſſens-Gegenſtände, deren Licht das innere Auge ſtets erleuchten, und das Gemüth ſtets erwärmen, das Herz beſeligen ſoll.

O! ich möchte doch, muß ich hier ausrufen, eine Religions-Lehre elementariſirt kennen lernen, welche die eben erwähnten Wirkungen hervorbringen könnte! Indeſſen das Volk bleibt ſich immer gleich; es hat ſeine Freude, wenn es von Außerordentlichen hört, und ſtaunt, wenn es Wirkungen wahrnimmt, die ihm bisher fremd waren und deſſen Grundurſache ſeinem Auge verborgen iſt: es wird aber gleichgültig, wenn die Sache auf eine naturgemäße Weiſe vor ſich geht. Eben darum bleiben zu jeder Zeit Marktſchreier, Taſchenſpieler und Arkanenkrämer immer die Lieblinge des Volkes. So war auch Chriſtus für das Volk nur ein Gegenſtand der Aufmerkſamkeit, weil, und wo er Wunder that. (Dieß Volk will nichts als Wunderzeichen ſehen, auf den Vortrag ſeiner göttlichen Lehren achtet es aber nicht.)

Es

Es ſei ferne von mir, dieſe Aeußerungen der Unzufriedenheit über die Entfernung der Menſchen vom Naturgange in der Menſchenerziehung auf ſo manche Männer beziehen zu wollen, welche mit redlichem Sinn auf Mittel dachten, den Jugend-Unterricht zu fördern, aber, ohne es ſelbſt zu ahnen, gleichfalls auf künſtliche Wege gerathen ſind. Ihre Tendenz iſt wohlgemeint, ihr Streben löblich, denn beide rühren von der lebendigen Erfahrung her, daß die Schulmeiſter-Schulen gar zu ſchlecht ſeien. Das Beharren dieſer gutdenkenden Pädagogen auf ihren ausgeſonnenen Methoden iſt ihnen auch um ſo weniger zu verargen, nachdem ſie das Beifallklatſchen und Nacharbeiten von ſo vielen im redlichen Eifer beſtärkte.

Doch, war auch nicht dieſer Eifer vortheilhaft? Sollte das Tändeln der Philantropiſten noch länger die Jugend verweichlichen, den Geiſt in ſeinem Entfalten zerſtreuen, und das Gemüth durch empfindſame Sprache und Erzählungen zur weiblichen Empfindſamkeit ſtimmen? Allein ſo wie gegen jene gefühlvollen und ſpielenden Kinderfreunde gewirkt werden muß, eben ſo ſehr muß gegen die finſtern Stubengelehrten geeifert werden, welche nur im Selbſtgefühle eigener Anſtrengung, mit der ſie ſelbſt Meiſter ihrer Wiſſenſchaft zu werden trachteten, auch dem Kinde ſchon den Ernſt und die Anſtrengungen zumuthen. Die Befolgung ihrer Vorſchriften iſt eine wahre Kindes-Despotie, Qual und Unterdrückung.

Des Menſchen ſchönſte Zeit iſt ſein Blüthenalter — die Jugend. Ach! verderbt ihm doch dieſe nicht! Wie unglückſelig iſt der Menſch, dem auch der Wonnegenuß der Erinnerung an eine frohdurchlebte Jugend verloren

geht. Ihr ernſten Gelehrten! wie ungerecht, wie gefühllos, wie grauſam ſeid ihr mit euren Forderungen bei dem Unterrichte der Jugend — Ernſt und Anſtrengung zu fordern? Jeder Ernſt und jede Anſtrengung des Menſchen hat ein Intereſſe zum Grunde, und dieſes Intereſſe liegt in dem — Lebenstriebe, und wo dieſes Intereſſe wirkt, wird die Anſtrengung ſelbſt mit Luſt ertragen, und wo es fern iſt, da unterliegt ihr der Menſch, wie bei dem drückenden Sclavendienſt. Habt ihr denn nicht ſelbſt dieſes Intereſſe zur Triebfeder eurer Anſtrengungen? Eure Idee von einem höheren Menſchenleben, eure Luſt im Erwerb der Kenntniſſe ſelbſt, eure Seligkeit im Befriedigen eurer Wiſſbegierde und dazu eure Ehr- und Ruhmſucht, eure Schriftſtellerei, eure Eitelkeit, euer Berufsgeſchäft, euer Erwerb, — ſind denn das nicht die Schwunghebel eurer Thätigkeit, eurer ernſten und anhaltenden Anſtrengung?

Und ihr wollt den Ernſt und die Anſtrengung vom Kinde fordern, das keine dieſer Triebfedern fühlt? Iſt eure Abſicht, eure Vorſchrift nicht Kindes-Tyrannei?

Doch! wo iſt der Mittelweg zwiſchen dieſer Despotie und der alten weichlichen Philantropie? In der folgenden Regel:

3) Suche die Steigerung deines Unterrichts in der ſich durch den Lebenstrieb natürlich erhöhenden Wiſſbegierde.

Erklärung.

Wer das Prinzip der wahren Menſchen-Erziehung aufgefaſſt hat (vergl. Divinität ꝛc.), der wird über die Zweifel und Bedenklichkeiten erhaben ſein, welche ſich

dem Leſer von gewöhnlicher Art beim Anblicke dieſer Regel aufdringen werden. Indeſſen wollen wir der Sicherheit wegen alle dieſe Bedenklichkeiten hier beſonders anführen.

Iſt die Wiſſbegierde nicht etwas ganz Zufälliges und Individuelles? Iſt die Wirkung des Lebenstriebes auf ſie nicht gleichfalls etwas äußerſt Zufälliges?

Iſt die Wiſſbegierde eine ſo auffallende Erſcheinung an dem Menſchen, daß ſich auf ſie die Steigerung eines Unterrichts gründen laſſe? Laſſen ſich hier feſte Regeln angeben und beſtimmte Anſchauungen annehmen?

Antwort.

Der Lebenstrieb geht ſtets darauf hinaus, ſich alle Umgebungen zu unterwerfen, ſei es zum phyſiſchen Genuß der niederen Sinnlichkeit oder zum idealen des Egoismus. Er iſt ſtets wirkſam, und die Ausdehnung ſeiner Wirkſamkeit ſteht mit der Ausdehnung ſeiner Umgebungen im geraden Verhältniſſe. Allein eben dieſe Wirkſamkeit hat auch die Begierde nach der Kenntniß der Objekte zur nothwendigen Folge.

Hieraus ergiebt ſich alſo der ſichere Schluß, daß, ſo wie ich meinen Unterricht auf die Ausdehnung der Umgebung berechne, ich ihn auch auf die durch ſie erhöhte Wiſſbegierde berechnen kann, und folglich meine Steigerung nach jener und dieſer zugleich zu bemeſſen vermag.

Ein Kind, das noch wenig aus dem Hauſe kam, intereſſirt ſich wenig um die in ſeinem Hauſe vorfallenden Reden über Gemeinde-Angelegenheiten; allein das ſchon vielſeitig außer dem Hauſe herum kam, beſondere

Perſonen in der Gemeindeverwaltung kennen lernte, über allerlei ſolche Gegenſtände ſprechen hörte, und manche ſich darauf beziehende Erſcheinungen beobachtete, iſt nun auch dießfalls neu- und wiſſbegierig.

Es kommt nun darauf an, daß ich Abſtufungen in den Umgebungen finde, damit ich mit Beſtimmtheit von einer zur andern ſtufenartig voranſchreiten kann. Um dieſe zu finden, muß hier noch ein hieher gehöriger, früher ſchon berührter, Grundſatz wieder vorausgeſchickt werden.

Das Leben des Menſchen muß eine vom Bewuſſtſein geleitete harmoniſche Einwirkung in ſein Verhältniß ſein.

Jedes Lebensverhältniß muß eine durch ein Prinzip geleitete organiſche Gemeinſchaft ſein.

Das Hauptlebensverhältniß iſt daher der Staat. Seine Baſis iſt das Familienleben, die Bedingung ſeiner Möglichkeit — das Staaten- oder Weltverhältniß, der Träger des Ganzen — die Alles beherrſchende Gottheit. Giebt es nun zwiſchen dem Staate und der Familie und zwiſchen dem Staate und der Welt, organiſche Mittelverhältniſſe, ſo ſind ſie die Abſtufungen des Elementarunterrichts. Nun giebt es aber deren in der That, und ſie ſind ſchon oben aufgezählt und nachgewieſen; folglich iſt auch die Leiter des Unterrichts für die Unterrichtsgegenſtände gefunden. Hieraus ergeben ſich nun nachfolgende Regeln:

4) Behandle alle Unterrichts-Gegenſtände in harmoniſcher Verbindung, d. i. be-

handle keinen iſolirt, keinen vorzugsweiſe, und gehe keinen Schritt weiter im Unterrichte, als bis die vollſtändige Kenntniß des ganzen Lebens=Verhältniſſes auf einer beſtimmten Stufe vom Schüler gewonnen iſt.

5) Aber um dieß zu erzielen, reize ihn nur ſtets, ſelbſt weiter zu ſchauen, oder das ſchon Wahrgenommene in ſich wieder aufzufaſſen und auf ſein Verhältniß zu beziehen.

6) Gewähre daher jedem Unterrichts=Gegenſtande ſeine nächſte Verbindung mit dem andern, und ſeine praktiſche Beziehung für's Leben.

Nur auf eine ſolche Weiſe wird es ein wahrer — Lebensunterricht, nur auf ſolche wirkt gedeihlich das Intereſſe, und nur auf ſolche Weiſe wird die wahre Lebensweisheit in ihren erſten Elementen gewonnen — außerdem aber werden nur — Worte oder unnütze Begriffe, fruchtloſe Uebungen und unnütze Kenntniſſe, oder blendende Fertigkeiten erzielt.

Aeltern, ihr Lehrer ſelbſt, täuſcht euch doch nicht mit dieſen blendenden Fertigkeiten des Gedächtniſſes, des Anſchauungsvermögens, des Verſtandes, des Mundes und der Hände!

Es ſind nur ſolche durch Uebertreibung erzwungene Vorſchüſſe der Menſchenpflanze, die in der Folge wieder welken, ſchwinden und abfallen. Der Baum des Lebens muß in allen ſeinen Verzweigungen nur allmählig emporſteigen.

Laſſt euch darum auch nicht durch das Gerede irre machen, daß bei ſolchen fortſchreitenden Uebungen die

Selbſtthätigkeit der Menſchen in Anſpruch genommen werde. Dieſe Uebung der Selbſtthätigkeit iſt eine unnütze Vergeudung der menſchlichen Kraft; denn am Ende iſt die Verſtandesthätigkeit aufs Neue nothwendig — um ihre vorige beziehungsloſe Geübtheit auf's Leben vorzutragen.

Hört noch weniger auf das Gerede, daß der Gang der Natur in beſtimmt vorgezeichneten und abgemeſſenen Schritten verfolgt werde; denn es iſt ein heilloſer Wahn, welchen jeder Blick in die Natur beſchämt. Die Natur übt nie in einzelnen Unterrichtsgegenſtänden, noch weniger nach mathematiſchen Formen, in welchen ſie nur ihre Starrheit darſtellt, auf eine iſolirte Weiſe; ſondern ſie übt den menſchlichen Verſtand im Ganzen, und bei jedem einzelnen Gegenſtande, mit ſtets reger Lebendigkeit des Wiſſens, immer mit der Beziehung auf's Ganze. Sie elementariſirt und ſchematiſirt alſo nie einen beſonderen Zweig des menſchlichen Wiſſens.

Drei Wirkungskräfte vereinigen ſich ſtets bei dem wahren Menſchen-Unterrichte — die Welt, welche den Stoff der Erkenntniß liefert, von außen, die Verſtandeskräfte, welche ihn auffaſſen, von innen, und der Lebensgeiſt, welcher das Auffaſſen veranlaſſt und leitet, als vermittelndes Prinzip. Werden dieſe drei als Eins genommen, wirkſam gedacht, dann iſt es die Natur, welche unterrichtet. Wer demnach die Natur darin unterſtützen will, darf ſeine Unterſtützung nie, weder auf eine durch die Analyſe des Gegenſtandes gegebene Leiter berechnen, noch auf den Gang der ſich fortſchreitend übenden Verſtandesthätigkeit beſchränken, ſondern auf dieſe drei Bedingungen zuſammen ſich ausdehnen.

Der Lebensgeiſt muß aber durchaus als das herrſchende Prinzip vorſchweben, und ohne ihn geht der Zweck des Unterrichts verloren.

Es iſt daher ein bedauernswürdiger Mangel, wenn der Menſch, welcher den Menſchen-Unterricht fördern will, nur Schulen, nur Kenntniſſe und Wiſſenſchaften, nur Verſtandesthätigkeit und Uebung vor Augen hat, und den Lebensgeiſt nicht einmal ahnet. Mit der beſten Meinung bringt er nichts als Verwirrung ins Gebiet des Unterrichts.

Elementarunterrichtsſchulen — gemeine und höhere — höhere Uebungsſchulen (Gymnaſien) und Fachſchulen werden ſo leicht miteinander vermengt, wenn es auf Unterrichts-Methoden ankommt, um nur die ausgedachte als allgemeines Arkanum anzupreiſen. Die Erziehungs-Theorie ſcheint in der That mit der Arzneiwiſſenſchaft gleichen Schritt zu halten; denn eine allgemeine Unterrichts-Methode, welche nur auf eine immer geſteigerte Verſtandes-Thätigkeit angelegt iſt, bildet ganz das Gegenſtück zur Brownianiſchen Erregungs-Theorie. Daß ſich der Vergleich auch nach den ähnlichen Erſcheinungen, die bei der Anwendung der einen und andern vorkommen, vereinzeln laſſe, wird der aufmerkſame Beobachter leicht bemerken. Allein, ſo wie geiſtreiche Aerzte feſſelfrei über das organiſche Leben und ſeine Bedingungen nachdachten, und daſſelbe in ſeiner allſeitigen Thätigkeit auffaſſten, dagegen die mannigfaltigen Hemmungen derſelben ſahen; ſo muſſten ſie vor einer Theorie warnen, welche nur auf die einſeitige Idee der Krafterregung ſich ſtützte.

Einen gleichen Wechſel wollen wir demnach auch

in den Erziehungs-Theorien hoffen, welche nur die Erregung der menſchlichen Denkkraft zum Ziele haben, in der Vorausſetzung, daß der Menſch einmal mit dieſer recht ſtark gewordenen Kraft ſich im Leben durchaus genug ſei.

§. 168.

So ſei es denn hier ſo beſtimmt als möglich geſagt: der Menſchen-Unterricht wird nur durch das Prinzip des Lebens geleitet. In ſo lange es nur darum zu thun iſt, daß der Menſch, welcher in die Welt tritt, von dem, was er darin ſchaut, oder: wenn er Etwas nicht ſchauen ſollte, von dem, was er durch ſeine Umgebung vernimmt, eine elementariſche Kenntniß erhalte, um ſich in ſein Lebensverhältniß zu finden, und demſelben gemäß zu ſein, ſo können die Unterrichts-Gegenſtände im Elementarunterrichte um ſo weniger getrennt und iſolirt werden, weil ſonſt für den noch unvermögenden Schüler der Ueberblick des Zuſammenhanges und ſo die wahre Lebenskenntniß verloren geht.

Iſt der Schüler durch geiſtige Uebungsſchulen fürs höhere Leben reifer geworden; ſo gewährt die Philoſophie ihm den Ueberblick des Zuſammenhanges in dem Fachſtudium und nur durch ſie gewinnt der Schüler, wenn er ſich auch dem Studium einzelner Fächer hingiebt, wieder die wahre höhere Lebensweisheit, und ohne ſie wird er, auch mit Fleiß ſein Fachſtudium fortſetzend, nur ein — Gelehrter. Doch halten wir uns ſtreng an unſere vorgeſteckte Sphäre, die Elementarſchule. Sie ſoll für's Leben ſein; ſie ſoll alſo den Lebens-Unterricht wie ihn die Natur von ſelbſt gewährt, nur vor den Zer-

ſtreuungen bewahren, welche die Hinderniſſe des Natur-Unterrichts bilden, ſie ſoll den aus natürlicher Trägheit zu wenig voranſchreitenden jugendlichen Geiſt anregen, den, wegen vereinzelten Reiz, nur die eine oder andere Kenntniß verfolgenden Trieb regeln, ſie ſoll auf dieſe Weiſe das Wiſſen für's Leben im Fortſchreiten und Zuſammenhange fördern.

Daher befolgt ſie hinſichtlich der Unterrichts-Gegenſtände auch die Regel:

6) Gehe ſtets von dem Prinzipe des gemeinſchaftlichen Lebens einer beſtimmten Abſtufung aus, um alle Gegenſtände, welche, und in wie weit dieſe Sphäre ſie in ſich ſchließt, darauf zu beziehen, und ſo ein vollendetes Wiſſen für dieſe Sphäre zu erzielen.

§. 169.

Erklärung.

In der Befolgung dieſer Regel (es verſteht ſich, mit Beziehung auf die früheren Grundſätze der Unterrichts-Weiſe) liegt der Grund einer wahren Unterrichts-Methode *), und es kann der Vortheil dieſer Regel nicht genug eingeſehen werden, wenn man nicht ſchon zum Voraus von dem Prinzipe des Lebens-Unterrichts, ſo wie von der Idee der bloßen Uebung des menſchlichen Erkenntnißvermögens eingenommen iſt.

*) Hier kann ſchon der wichtige Unterſchied der Unterrichts-Weiſe von der Unterrichts-Methode recht deutlich erkannt werden; denn hier handelt es ſich um die Anwendung der Regeln der Unterrichts-Weiſe auf — dieſes Individuum oder dieſe Individuen, und auf dieſer Stufe der Lebensſphäre.

Durch die Befolgung dieſer Regel kommt nicht nur Intereſſe, Leben und Zuſammenhang in den menſchlichen Unterricht, ſondern es wird durch ſie auch der Unterricht auf die unglaublichſte Weiſe erleichtert. Es wird nämlich für allen folgenden Unterricht ein Grundbild entworfen, das ſich in der Folge ſtets nur in vergrößerten Zügen wiederholt *). Die Hauptbeſtandtheile dieſes Bildes ſind: Das — Zuſammenleben der Menſchen in Verbindung an einem beſtimmten Wohnorte, die Bedingungen des phyſiſchen Lebens in wiefern ſie dieſer Wohnort gewährt, die zweckmäßige Benützung dieſer Bedingungen in Bezug auf den Menſchen, — der Menſch folglich im Verhältniß zur Natur — die Bedingungen des guten Zuſammenſeins, folglich der Menſch im Verhältniß zu dem Menſchen, — endlich die alles vereinigende Idee der Gottheit, folglich die Menſchheit mit der Natur zur — Gottheit.

Sobald nun dieſes Geſammtbild der menſchlichen Seele einmal vorſchwebt, ſo trägt ſie daſſelbe von ihrer Lebensſphäre auf jede andere über, und es entſteht in ihr der natürliche Trieb, entweder des Vergleichens, im Falle die neue Spähre eine ganz fremde iſt, oder die Wißbegierde nach dem Mehr der Wiſſens-Gegenſtände, oder der Trieb nach Erweiterung derſelben, im Falle es die

*) Das iſt: So wie es auf der unterſten Lebensſphäre (in dem Familienkreis) darauf angelegt iſt, die Kenntniß der Natur, des Menſchen und des Göttlichen zu erzielen, eben ſo geht es auf allen folgenden Stufen dahin, dieſelbe Kenntniß nur zu erweitern, und mehr zu erhellen.

eigene nur erweiterte Sphäre iſt. Eben daraus folgt das ſchnelle Auffaſſen der neuen Belehrung, ja die lebendige Selbſtthätigkeit, um neue Kenntniſſe an das ſchon erworbene Kenntnißgebiet anzureihen; und — daraus erklärt ſich natürlich oder — nothwendig das ſchnelle Fortſchreiten der Jugend, das große Intereſſe derſelben für den Unterricht, die warme Liebe für den Lehrer, und im Ganzen das frühere Entfalten der Blüthe der Humanität, die bei aller ſonſtigen Uebertreibung des Unterrichts, wenn er auch Wundererſcheinungen in Kenntniſſen oder eigentlich in Fertigkeiten hervorbringt, nicht oder ſehr ſpät zum Vorſchein kommt; denn man muß nur nicht glauben, daß ein gelehrtes oder vielwiſſendes Kind auch ein gebildetes ſei.

Wir können dieſen Paragraph nicht ſchließen, ohne noch für die ängſtlichen Frommen eine Antwort auf die Frage zu geben: Aber wo bleibt bei dieſer Unterrichtsmethode die Lehre vom heiligen Glauben und der Religion überhaupt, wenn ſich die Stufen des ſteigenden Unterrichts alle nur auf den Staat und ſeine Inſtitutionen gründen? Muß da nicht eine bloß profane Bildung erzielt werden?

Möchten doch diejenigen, welche ſolche Fragen aufwerfen, furchtlos und unbefangen die Unterrichtslehre ſtudiren, ſie würden ihr Dank wiſſen, für das Verdienſt, das gerade ſie ſich um Verbreitung und Beförderung des wahren Glaubens erwirbt. Der Elementarunterricht geht darauf aus, in der Kinderſeele das Leben zu begründen, wie es der chriſtliche Glaube verlangt, nämlich: Ein Leben unter und mit Menſchen, in und nach — Gott. Es muß demnach der Lehrer immer nur auf das

Lebensverhältniß hinweiſen, wie es in der Natur und der äußern Ordnung des Staates gegeben iſt, ſo wie Chriſtus ſelbſt ſo vortrefflich bildend ſeine Lehren vortrug, immer hinweiſend auf die Verhältniſſe des menſchlichen Lebens; darum muß ſie auch ihre Stufen der Steigerung in den Lebensverhältniſſen ſuchen, aber die Steigerung der Bildung ſucht ſie nur in dem immermehr belebenden Gedanken an Gott und das, was er für die Menſchen durch Chriſtus that. Dieſer Gedanke und, wenn Chriſtus erkannt iſt, dieſer lebendige und hingebende Glaube iſt es, mit welchem der Unterricht auf jedem Lebensverhältniß auf die Seele einwirkt — belebend, erglühend, ermunternd, erhebend und heiligend. — Einwirkungen, die dem Lernunterrichte ewig fremd bleiben, von dem Unterrichte fürs Leben aber natürliche, nothwendige Folgen ſind.

Es hängt nun demnach Alles nur von der Kunſt des Lehrers ab, die Grundſätze und Regeln der Unterrichts-Wiſſenſchaft in die rechte Anwendung zu bringen, um den ſicheren Erfolg zu erzielen — oder ein wahres Kunſtwerk zu liefern.

Wir handeln demnach jetzt noch von der Unterrichts-Kunſt und — worinn ſie ſich eigentlich darſtellt, von der — Unterrichts-Methode.

(Ende der Unterrichts-Wiſſenſchaft.)

Bayerische StaatsBibliothek
Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Graser, Johann Baptist,

Die Elementar-Schule fürs Leben

Bd.: 1,1

Baireuth ; Hof ; Wunsiedel 1839

Paed.th. 1697-1,1/2
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10762898-9